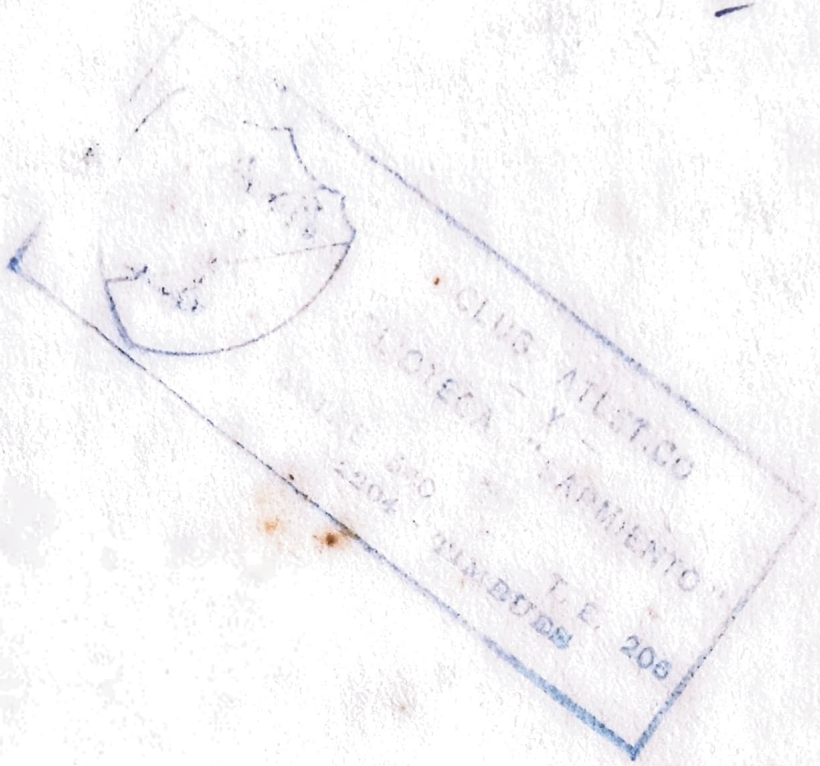
JUAN B. TERÁN

# ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA

## LA INSTRUCCION PRIMARIA ARGENTINA EN 1931

BUENOS AIRES
"LIBRERIA DEL COLEGIO"
ALSINA Y BOLIVAR

2499




# ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA

JUAN B. TERAN

# ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA

## LA INSTRUCCION PRIMARIA ARGENTINA EN 1931

LIBRO NO SE PUEDE VENDER

BUENOS AIRES
"LIBRERIA DEL COLEGIO"
ALSINA Y BOLIVAR

A LA MEMORIA DE MI MADRE,
LA GRANDE MAESTRA DE MI VIDA.

*Este libro ha sido ocasionado por el desempeño de la presidencia del Consejo Nacional de Educación, desde el 20 de Noviembre de 1930 al 20 de Febrero de 1932.*

*Contiene la exposición de las ideas que llevamos a esa función de gobierno, y de la obra realizada en consecuencia.*

*Como presidente de un cuerpo he expresado un pensamiento y realizado una acción colectivos. Por tanto, en su primera página deben aparecer los nombres de quienes los compartieron y ejecutaron.*

*Fueron vocales del Consejo los Doctores Segundo Tieghi ,Arturo J. Medina, Guillermo Correa, Profesor Manuel A. Bermúdez y Sr. Martín Gil. Recuerdo sus nombres con gratitud y respeto.*

*Debo agregar los nombres de los dos funcionarios técnicos que de más cerca aconsejaron,*

*sostuvieron y cumplieron nuestro programa: los señores Profesor Valentín Mestroni y Jorge Guasch Leguizamón. Nos acompañaron como secretarios generales el Dr. Ernesto J. Tissone, el señor Pablo A. Córdoba y el Profesor Waldino Giménez.*

*No he hecho otra cosa que coordinar y exponer en este libro mucho de lo que la eficacia y devoción de miras de aquéllos y éstos dieron en el breve período de nuestro gobierno escolar. Hablo de libro por la extensión que ha alcanzado y por la coherencia de sus ideas, pero ha carecido de la lenta elaboración que tal dictado supone, pues ha sido redactado en breve tiempo, apenas concluída la tarea fatigante que aspira a exponer.*

*Es de justicia recordar en esta ocasión al Dr. Emilio Jiménez Zapiola, quien presidió el Consejo de Educación a raíz de la Revolución de Septiembre hasta su lamentado fallecimiento el 22 de ese mes, y al Dr. Angel Acuña que lo reemplazó hasta el 19 de Noviembre. Ambos señalaron el camino de la reconstrucción.*

*Formó parte también de ese primer consejo el benemérito educacionista Don Pablo Pizzurno.*

## INTRODUCCION

La observación y el estudio me habían llevado a la convicción de que en la presente etapa de nuestro país — y quizá de todos los países sud - americanos — el educador y la escuela, para asegurar su eficacia, deben desenvolverse fuera de la vida política.

Practiqué tal convicción en los largos años en que desempeñé el rectorado de la Universidad de Tucumán — desde su fundación, Diciembre de 1913 hasta Agosto de 1929, con un paréntesis de dos años.

La dirección espiritual de la enseñanza supone la simpatía — el *eros pedagógico* — y política en nuestro país es una lucha enardecida que la excluye en profesores y aun en alumnos, pues que éstos, desde muy temprano, participan de los sentimientos políticos.

Significa además instabilidad, trastorno, represalía. Tales son los ecos que tienen los vaivenes electorales en la vida escolar, que en tan

grande proporción se halla en manos del Estado. Es decir, que crean una atmósfera que ahoga la serenidad y relaja la perseverancia que son condiciones indispensables para la sugestión fecunda, el comercio fructuoso de las ideas.

Estos vicios, la subordinación de la enseñanza a fines facciosos y electorales, habían llegado a una extrema exacerbación antes de la Revolución de Septiembre de 1930. Los cargos de la enseñanza eran un llano recurso político.

La Revolución de Septiembre que puso fin a tal régimen, justificó su recurso a las armas, entre otras razones, porque éste había abrogado las leyes constitucionales.

El manifiesto del Jefe de la Revolución llamaba a todos los argentinos a desplegar una acción que significara poner "al país por encima de los partidos" y realizar "un cambio de sistemas y no de hombres".

Tales ideas coincidían con las que constituían y constituyen mi convicción, y que mi prédica de escritor traduce (1).

Fué, pues, un deber aceptar la Presidencia del Consejo Nacional de Educación, que he desempeñado durante quince meses exactos (20 de Noviembre de 1930 a 20 de Febrero de 1932).

---

(1) *La Universidad y la vida.* Coni. 1927. — *La Salud de la América española.* Cap. 9. Apertura curso Univ., Tucumán 1925, 27, 29.

Al asumir ese cargo dije: "sin pasado y sin porvenir político, no tengo otro título que mi amor por la escuela y por los libros" (1).

Porque fué proclamado que debe ponerse "al país por encima de los partidos", dije en otra ocasión, es que "ocupo por primera vez una función de gobierno. Desde ella daré unidad a una carrera de educador modesta, pero no corta, siendo fiel a la teoría y a la práctica de una vida que concibió la función cultural en nuestro país como tarea apolítica" (2).

Erigida en doctrina de gobierno, dije también, la discordia entre hermanos, la escuela no podía desempeñar su función primordial, la de formar la solidaridad moral de las generaciones, que es la definición de una nacionalidad y la condición de una democracia (3).

Consecuencia de tal idea era concebir "la escuela como el campo neutral donde han de acallarse las pasiones que dividen y exaltarse las que unen a todos los argentinos".

Al bautizar con el nombre del Juez Antonio Bermejo a una escuela de Buenos Aires, dije que escuela y tribunal son zonas de la sociedad que se corresponden: situadas en su corazón, en

---

(1) y (3) *Monitor Educación Común.* Dic. 1930. Discursos.

(2) Idem. Defensa del escalafón. *Monitor,* Sept. 1931.

la encrucijada de las pasiones, cerca de ellas pero abroqueladas contra sus asaltos, preservan lo que hay de perdurable en el hombre: el cuidado del espíritu y el imperio de la justicia.

Los propósitos tan insistentemente expresados fueron aplicados sin una desviación en los millares de designaciones de docentes hechas en aquellos quince meses. Nunca una "razón política" decidió una promoción, ni impidió la perpanencia de un docente en su puesto o retardó su carrera. Pude, pues, al renunciar decir: "no ha prevalecido en la escuela ningún interés que no fuera el de la propia escuela".

Pasado el fervor de la tremenda labor, vuelta al silencio de los libros, puedo repetir mis primeras palabras: "sin pasado y sin porvenir político". Lo primero era un hecho, pero lo segundo era un juramento. Mis compatriotas saben hoy que el juramento ha sido cumplido.

Marzo - Mayo 1932.

# PRIMERA PARTE

# TEORIA

## LA ESPIRITUALIZACION DE LA ESCUELA

> Vive con tu siglo, pero no seas juguete de tu siglo. Dá a tus contemporáneos no lo que ellos aplauden, sino lo que ellos necesitan. Rodéalos por doquiera de formas nobles, espirituales, de símbolos de perfección hasta que la apariencia venza la realidad y el arte a la naturaleza.
>
> *Schiller.*
>
> (Educación estética del hombre, carta 9ª)

### I

Tuvo el alcance de una definición filosófica la breve frase con que sinteticé la acción que me proponía desarrollar en el gobierno de la escuela primaria (1).

"Necesitamos, dije, espiritualizar la escuela".

Adoptar una posición filosófica equivale a decidirse por un camino. Todos los aspectos que se ofrecen en adelante al paso serán contemplados bajo una misma luz y un ángulo común de visión.

---

(1) Ver discurso al asumir la dirección escolar en la 3ª parte de este libro.

Respecto del niño, quería decir que no lo concebía como un simple haz de instintos y tendencias, si no también como un espíritu, es decir, descartaba el punto de vista exclusivamente biológico. La escuela, por tanto, no debía ser un simple gimnasio para despertar y dar plenitud a la espontaneidad infantil.

En cuanto al fin de la enseñanza significaba que no podía estar encerrado en la formación de una salud robusta, en la capacidad práctica para la vida, en la adquisición científica, en el desarrollo del sentimiento estético, si son concebidos, cada uno de ellos o reunidos, como fines en sí. Han de ser considerados, al contrario, como colaboraciones para formar un ser moral, con libertad y con responsabilidad, es decir, proyectado en un plano trascendente.

Espiritualizar la escuela era, pues, ponerse en frente de las doctrinas que gobernaban y gobiernan la escuela argentina, a pesar o a favor de la vaguedad de las ideas corrientes.

Podemos llamar a esas doctrinas, positivistas y naturalistas. Es curioso observar cómo la escuela está en manos de las teorías que la niegan. Para el positivismo, que es determinista, la acción de la escuela es quimérica, puesto que escapan a ella los factores que dirigen la conducta. La consecuencia es forzosa para quienes niegan la libertad moral.

Para el naturalismo rousseauniano la acción de la escuela es nociva, puesto que conspira contra la bondad natural que es el tesoro más precioso del niño. Educar es cosa imposible e insensata, por la sencilla razón de que el niño está más cerca que yo del ideal de armonía, de belleza y de bondad, decía Rousseau.

La impotencia para desviar los factores que determinan al niño, — herencia, temperamento, medio, etc, — que afirma el positivismo, y la adoración por su espontaneidad sagrada, que postula el rousseaunismo, arrebatan al maestro el ideal de poder ser artesano de almas.

Tolstoi dió la expresión acabada del sistema educativo basado en la libertad del niño, que es la fé de algunos maestros argentinos.

"No le mandes nunca que haga nada, ni la menor cosa de este mundo", decía Tolstoi. Podríamos decir que es el acierto intuitivo de la madre india que exhortada para mandar su hijo a la escuela, contesta: "él no quiere".

Podemos decir que tan extremosa teoría no puede invocar en su favor si no pasajes aislados o el entusiasmo de ciertas frases, pero nunca la convicción de los grandes educadores.

Es a Rousseau y a Pestalozzi a quienes remontan los partidarios de la libertad del niño, de " los derechos del niño", como una nueva Carta Magna de la naturaleza humana.

La exclamación de Rousseau en el *Emilio*: "todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza, todo degenera en manos del hombre" ha tenido, en verdad, un valor extraordinario en el espíritu de la pedagogía, como reacción contra la tiranía del régimen autoritario. Pero era una frase de combate sobre la que no puede organizarse una teoría.

Sería como hacer de un grito callejero el *leitmotiv* de una sinfonía.

Ningún gran pedagogo la ha adoptado como eje de sus doctrinas.

Si examinamos las de Pestalozzi, vemos que él encuentra en el desarrollo natural del niño, el norte de la escuela, pero llama desarrollo natural a la acción de la madre que modifica y corrige el egoismo natural de su infante.

Encuentra que la influencia de la abnegación materna desarrollará los sentimientos de obediencia, de paciencia, de confianza, de gratitud.

A esa influencia llama "desarrollo natural", pero habrá que confesar que siendo una acción exterior al niño, el mismo dictado podemos aplicar a la acción del maestro.

Y es así que agrega: cuando el niño separado de la madre ha de ser entregado al aprendizaje no se puede fiar en la naturaleza y debe sustraer al niño a su ciega dirección. (1).

(1) *Cómo instruye Geltrudis a sus hijos.* Carta XIII.

Digamos de paso que Pestalozzi reconocía una verdad de alcance extraordinario al afirmar la acción de la madre, foco natural de abnegación y de generosidad, sugestión permanente de educación moral.

Por ser profunda esa verdad es que el régimen escolar de Rusia, empeñado en desmoralizar el mundo, ataca ese baluarte y quiere desprender al niño de su madre, apenas nacido, y sustituirlo con la acción compulsiva, fría del Estado.

Pero nunca, ni antes ni después de Rousseau, ha sido negado el hecho, que está al alcance de la menos sagaz observación, o sea, que su inclinación espontánea no lleva al niño a la virtud ni a la sabiduría.

Kant decía que el niño encierra originariamente una tendencia por todos los vicios. Debo acostumbrar a mi discípulo, decía, a soportar una coacción de su voluntad, a enseñarle a hacer buen uso de su libertad (1).

Viniendo a los autores más en boga, veamos cómo Ferrière entiende la libertad del niño.

Así entiende Ferriere la escuela activa: "respetar y favorecer en el niño toda manifestación de su impulso vital espiritual *en la medida* en que tienda a acrecentar la potencia de su espíritu". "Respetar demasiado la libertad del ni-

(1) *De la pedagogie.* 14 et 15.

ño, aceptar sus caprichos o satisfacerlos es contravenir una exigencia esencial del impulso vital espiritual". "Los instintos son sanos o malsanos, según que aumenten o disminuyan la potencia del espíritu". "No debe hablarse de la libertad del niño si no de su liberación, por el dominio de sí mismo: éste es el alfa y omega de toda educación. A cada niño incumbe la responsabilidad de hacer de su individualidad una verdadera personalidad" (1).

No hay vaguedad en tales pensamientos, aunque se vé el compromiso que la influencia de Rousseau ha creado en su pedagogía. ¿Qué es eso de impulso *vital espiritual,* en efecto?

Parece que vital y espiritual no aceptan estar así tan íntimamente unidos, siendo tan frecuentemente contradictorios los mandatos de la vida y los derechos del espíritu.

Pero queda claramente establecido que quienes creen seguir a Ferrière no pueden hablar de la escuela fundada en la libertad del niño.

La invasión de Rousseau en la escuela argentina es un aspecto del romanticismo social de nuestro país. Eso define la trascendencia de la influencia. Es justamente la escuela el órgano llamado a regenerarnos de ella. La escuela debe instilar en las inteligencias la falsedad de los

(1) *La educación constructiva,* pags. 81, 85, 180 y 350 (ed Calpe).

postulados románticos, rehabilitarnos del mal rousseauniano que se ha adueñado de todas nuestras fibras y orientarnos hacia la disciplina, hacia el culto de trabajo y de la inteligencia, hacia la espiritualización.

Espiritualizar la escuela no significa retroceder dos siglos en filosofía, si no al contrario, plegarse al viraje que ella ha hecho en nuestro siglo.

No me refiero al renacimiento de la metafísica que representan Maritain, Benda, Gilson, Berdiaeff, Papini, Chesterton, si no al acontecimiento capital de principios de siglo que significó la filosofía de Bergson. Desapareció con él el dogma de la materia como única realidad, el dogma del determinismo, y supimos que no había "nada más evidentemente real que la conciencia".

En lo que a la educación interesa especialmente, es decir, en cuanto a la psicología se eclipsó la pretensión de hacer un paralelismo riguroso entre la vida del cerebro y la vida del espíritu que la había convertido en un capítulo de la fisiología.

No es el momento de resumir el bergsonismo ni de mostrar cómo fué el origen de corrientes divergentes, algunas de las cuales entroncaron, por el vitalismo, en la tradición de Rousseau.

El neokantismo también impone un cambio

de rumbo a la pedagogía, puesto que para Kant el hombre no es "naturalmente bueno". Su fin es el de conseguir la Verdad mediante el uso de su libertad. Además, para Kant lo bueno no es un medio para lograr la felicidad, si no un fin supremo por sí mismo, que nos obliga incondicionalmente por un "imperativo categórico".

Bástenos lo dicho para demostrar el retraso filosófico de la pedagogía. Podríase decir que procede como si fuere oyente que se sienta en la última fila del auditorio d e la ciencia y que, como ocurre en esos casos, no oye bien al orador y sigue aplaudiendo a quien ha dejado hace tiempo la tribuna. Una situación semejante es la de nuestro país con relación al movimiento de ideas en Europa. Alcanzan su boga aquí cuando allá han pasado a la historia. La repercusión de las ideas tienen otro carácter además y es la amplificación de su eco. Para demostar que las hemos asimilado, las exageramos.

El positivismo ha dejado su herencia, como no podía ser menos tratándose de un episodio memorable en la historia, pero su materialismo, su agnosticismo, su excepticismo son porciones perimidas. En cuanto a Rousseau, su influencia perturbadora persiste porque su prestigio poético arrastra tendencias muy profun-

das del alma humana, singularmente vivas en nuestros países.

Hemos de partir de la naturaleza del niño, hemos de estar atentos a sus balbuceos para interpretar su secreto, hemos de suscitar sus gérmenes pero no para servirlos pasivamente, sino para orientarlos. Su alma se presentará ante nuestros ojos como un vivero de virtualidades en el que no todas han de ser abonadas ni cultivadas. Su fin no es un fin de naturaleza. El niño es un espíritu, un ser desprendido de la cadena zoológica, "un portador de valores eternos".

En este respecto es visible el cambio de rumbo de la ciencia. El transformismo es hoy cosa muy distinta de lo que creía Darwin (1).

Ya no se habla de la concurrencia vital y de la supervivencia de los más aptos como leyes humanas. La ciencia social no es ya un capítulo de la biología y ésta la ciencia universal. El medio físico y demás factores materiales no importan una predestinación de la sociedad que los soporta. Ya no es el pensamiento una fosforecencia del encéfalo, el acto humano la diagonal de un sistema de fuerzas físicas y un postulado de la conservación de la energía, la virtud"un producto natural como el azúcar o el vitriolo". Hace cincuenta años un educador pu-

(1) Ed. le Roy. — *L'exigence idealiste.* París, 1927.

do decir: "La fuente de los fenómenos morales está en la influencia vegetativa de las vísceras sobre la región posterior del cerebro, por intermedio de las partes sensitivas del nervio gran simpático" (1). Bergson ha podido decir, en cambio, "enseño desde hace años que el alma puede dominar el cuerpo".

Las teorias de Dewey y de la Montessori son las manifestaciones en boga de aquellas maneras realistas y naturalistas de concebir la escuela.

El practicismo de Dewey deja de lado el fin puramente intelectual y el fin ético, o los considera implicados en la enseñanza adaptada a las conveniencias e imposiciones del medio en que ha de desenvolverse el niño. Es una aplicación estricta del pragmatismo, de la doctrina característica de su raza y de su país, según la cual la utilidad es el fin supremo de la filosofía.

El romanticismo de la Montessori se entrega al instinto de los niños, cuyo imperio proclama. Para ella el desenvolvimiento natural del niño le conferirá las virtudes que se esperó durante siglos de la educación, sin lograrlo (2).

No se crea que naturalismo y materialismo

(1) Ch. Robin. — *L'instruction et l'éducation*, pág. 328. París, 1877.

(2) Congreso de *l'Education Nouvelle. París*, 1931.

sean corrientes divergentes o contradictorias. Por algo es que Rousseau ha seguido pontificando en el siglo XIX.

Al aspirar Rousseau al hombre natural, buscaba al ser que ansía las satisfacciones materiales, el festín del instinto. El materialismo, el realismo es la conciencia del romanticismo, ha dicho Brunscvicg (1).

Una palabra más es menester para explicar el espritualismo que predicamos.

Es necesario impedir que se crea que equivale a desinteresarse de la realidad y de la vida. No significa ni una renuncia ni un desdén por las exigencias de la vida práctica. En ese sentido está distante al punto de ser, filosóficamente, lc contrario de idealismo.

Mientras que para el idealismo la única realidad es el pensamiento, y el mundo exterior su creación, para el espiritualismo el hombre es el compuesto de alma y cuerpo, realidades ambas.

El espiritualismo significa una vuelta a la *inteligencia,* en oposición al culto *de la vida,* y una vuelta a lo real en oposición al culto de la razón del idealismo kantiano. El espiritualismo considera el conocimiento como una objetividad, como una cosa tomada en lo que es, mien-

(1) *Philosophie de l'esprit.* Revue Cours et conf. 1921.

tras que el idealismo lo reputa constituído intrínsecamente por el espíritu.

El espiritualismo se confía plenamente en la realidad, ama la inteligencia sin caer en el racionalismo, quiere el orden y el servicio del bien humano sin renunciar a la libertad de las actividades desinteresadas, la continuidad de la tradición sin temer lo nuevo y orienta toda nuestra especulación hacia la suprema sabiduría, que es la obra del amor (1).

El espiritualismo no es una invitación a vivir en las nubes. El espíritu quiere y necesita la realidad. Sin ella sería como un estudiante sin exámenes, porque sin obras, su ansia más íntima, su fé, es cosa muerta. Es su alimento. Es la palestra en la que el espíritu busca alcanzar la palma.

---

(1) Maritain, *Réflexions sur l'inteligence*, pág. 319. París, 1926. — D. Rops. *Le monde sans âme*, pág. 226. París, 1932.

## II

El plan de espiritualizar la escuela no fué dictado solamente por una concepción filosófica. Era también el resultado de un juicio sobre la realidad argentina.

Aunque careciera de la aprobación de la teoría, habría sido necesario rectificar sus direcciones. Nuestro materialismo ha carecido del contrapeso que le ha dado en Europa una tradición secular de espiritualismo y de ascetismo intelectual, como veremos luego.

La historia nuestra, he dicho en otra ocasión, es la historia de dos inmigraciones: la española del período colonial, la europea de la época independiente (1).

La primera fué aventurera por su espíritu, guerrera por sus medios, fiscal por su fin.

La segunda, realista por su espíritu, pacífica por sus medios, mercantil por su fin.

---

(1) *El nacimiento de la América española.* Págs. 137 y 138.

Proceden de esa fuente colonial los rasgos de psicología social de nuestra América, aislados por los historiadores: culto del coraje, desprecio por la ley, arrogancia, pereza, amor por el juego. La arrogancia es el gesto natural de la violencia, el desprecio por la ley su tentación constante, la pereza el derecho que se arroga quien arriesga su vida, el juego la embriaguez del peligro cuando ha pasado la del combate.

El culto de la riqueza, el afán de lucro, el desdén por el espíritu son frutos de la segunda inmigración.

La primera instiló en la sociedad la idea de la omnipotencia del Estado y abrió el cauce al burocratismo propio de la fiscalidad colonizadora. La segunda concibió la sociedad bajo el signo de la riqueza, é ignora, por tanto, las jerarquías espirituales.

Esta visión del país es indispensable al educador y al gobernante e importa una segunda justificación del plan de espiritualizar la escuela.

Son razones nuevas, propias de la situación de los países de nuestra América y en especial de la Argentina, donde ha actuado con particular energía el factor de la inmigración europea, que ha llegado a ser en un momento, la

cuarta parte de la población total. (Censo de 1895).

Es útil confrontar América y Europa bajo el ángulo de este problema. La misma doctrina, la misma predicación tienen valores muy dispares por razón de la diversa historia. América es una Europa sin Edad Media. Lo que fué la conquista española, el imperio sin ideales de su historia de violencia, fué para Europa la caballería, el arte gótico, el fervor místico.

No hay en nuestra tradición esa juventud de desinterés y de elevación espiritual que fué para Europa la Edad Media.

La vuelta a la naturaleza que predicó el Renacimiento corregía pero no destruía el fondo que habían decantado en el alma humana varios siglos de Edad Media: el Renacimiento ponía el acento en el hombre mientras la Edad Media lo ponía en Dios, pero para ambos Dios y el hombre eran los dos términos esenciales del Universo.

El Renacimiento hace la síntesis del hombre a la altura del hombre pero entendiendo por hombre su inteligencia, su razón (1). Descartes ya hace depender el espíritu del cuerpo y es a la medicina que pide el remedio para hacer al hombre más sabio y más hábil. Rousseau, hijo

(1) René Guillouin ha dado estas fórmulas en sus estudios sobre el nuevo humanismo.

también del Renacimiento, hace la síntesis del hombre a la altura de su sentimiento y de su instinto.

El proceso no termina ahí. El economismo del siglo XIX la verifica a la altura de los apetitos y Darwin da el fundamento supremo haciendo del hombre un capítulo de la zoologia.

América es contemporánea de Rousseau y de la Enciclopedia y aprende así en la infancia las doctrinas que alzaban sus gustos naturales a la categoría de verdades filosóficas.

No necesitaba nuestra América que Rousseau despertara su fé en el instinto, en la espontaneidad, en la pasión, porque era nativamente romántica (1). El humor aventurero de los capitanes, el capricho de los gobernantes fueron sus leyes.

No necesitó tampoco que ninguna teoría enalteciera ante sus ojos el factor económico como eje de la vida social, porque como colonia "fué organizada como una vasta empresa comercial" y como país independiente, desde hace ochenta años, fué impregnado por el ideal de la riqueza.

El romanticismo y el materialismo han encontrado, pues, el mejor suelo para su siem-

---

(1) Esta tesis se fundamenta ampliamente en el libro próximo a aparecer; *Lo romántico, signo de la América española.*

bra. No han hecho si no estimular sus naturales impulsos y darles un desarrollo desmesurado.

Esas filosofías han provocado en América un culto desconocido en Europa.

Y cuando periclitan en el país de origen continuamos todavía enfeudados en ellas.

Rousseau, Comte, Marx y Spencer tienen discípulos en América más intransigentes y rigurosos que los maestros.

Tales antecedentes de la formación de América crean una inmensa barrera para fundar su cultura. Construído el país bajo el signo de la indisciplina, sin culto por la inteligencia pura, amante de la riqueza, opone una terrible resistencia a reconocer las jerarquías espirituales y se apega al criterio económico que las impide. Una alta cultura, sólo se funda merced a "la limitación de consumos" de quienes se consagran a ella (1).

Ha llegado a tener valor de axioma en nuestro país el sofisma de que la prodigalidad es una manera de enriquecer la sociedad. Los principios de orden y economía pasan por pruebas de pequeñez, de sordidez, de deshonor. He ahí cómo comprendo la forzosa sumisión del hombre de acción a la realidad social en que

(1) Observación del economista Olariaga refiriéndose a la Argentina en *Rev. Occidente.*

interviene. No consiste el americanismo, en este caso el argentinismo, en elevar la realidad que nos rodea a la altura de doctrina, si no a la inversa, en influir en la realidad para orientarla hacia un fin dictado por la meditación. Por eso es previo el conocimiento crítico de la realidad.

Es la obra de la filosofía aplicada — de una *agogia,* de la cual la *pedagogía* es la rama que se refiere a los niños.

La *agogía* está en manos de los grandes gobernantes, de los conductores, de los educadores, de los escritores.

Es el sentido de las palabras que he puesto a la cabeza de estas páginas: el educador ha de dar a sus contemporáneos no lo que ellos aplaudan si no lo que ellos necesitan.

Tal concepción supone, pues, haberse puesto de acuerdo sobre el fin que ha de perseguirse, es decir, supone una filosofía.

Para nosotros ese fin era el espiritualista como convicción de estudioso, enardecida por el espectáculo de nuestro país el alma del educador.

## III

Las consecuencias del postulado espiritualista, de sentido universal unas y de especial vigencia para nuestro país otras, son las siguientes:

1º La enseñanza debe tener constantemente en vista al individuo. Fortalecer la personalidad debe ser un fin de la escuela, desarrollar el sentido de la responsabilidad, traducción de la libertad moral (cap. 4).

2º Lo importante no es el enunciado teórico de los planes y los programas. Cabe una reforma escolar sin modificar aquéllos (cap. 5).

3º No puede ser el objeto de la escuela primaria la preparación para la vida práctica (cap. 6).

4º Son normas primordiales de la acción escolar, especialmente en nuestro país: (cap. 7).

a) el legalismo;
b) el nacionalismo;
c) el orden.

# IV

## EL INDIVIDUO Y LA SOCIEDAD EN LA ESCUELA

Para la manera espiritualista de concebir las cosas lo primero es el hombre, lo segundo la sociedad.

Del principio exacto de la condición naturalmente sociable del hombre, hemos llegado, por grados insensibles, a suponer una sociedad sin individuos, o considerar a éstos como obra de aquélla. Comte descubrió que había "un espíritu social" y que la sociedad era una realidad natural. El deslumbramiento de su hallazgo no ha debido hacer olvidar que ese espíritu social está en relación con los hombres como el río con su manantial. Lo contrario sería como pretender distribuir una riqueza antes de haberla producido.

Para que la lámpara alumbre su ámbito hemos de atender a que no falte aceite porque de

otro modo todo su deseo de alumbrar no bastará para encender su pavesa (1).

Bien sabemos que el alma social no es una suma de almas individuales, según nos enseña la psicología colectiva, pero no puede contener algo que no estuvo en los ingredientes que la fraguan. ¿Dónde si no en el alma de los niños buscan actuar para producir el "espíritu social", sus partidarios y cultores? Hay un equívoco producido por las palabras. Como decimos "espíritu social" parece que fuera un término contrapuesto pero de igual naturaleza que espíritu humano. No reparamos que mientras el espíritu del hombre es la realidad máxima de la filosofía y de la historia, espíritu social es una simple comodidad de lenguaje para expresar una abstracción.

La sólida construcción de la autonomía individual debe ser un fin de la escuela. A la pedagogía clásica — la de Rousseau y Pestalozzi — se le debe haber reclamado como capital tarea de la escuela una atención escudriñadora que descubra la naturaleza singular que encierra cada niño.

De ese principio Rousseau sacó consecuencias caprichosas. Fundó el orgullo del hombre basado en el despotismo de su sentimiento, como Des-

---

(1) *Salud de la América española.* Cap. XIV.

cartes lo había fundado sobre la autocracia de su razón.

Cuando decimos individualismo no le damos el sentido corriente que ha provocado su execración, — como fuente de egoísmo y de egocentrismo. Le atribuímos otro sentido también muy claro.

Queremos decir que no debe tenerse al hombre como átomo social, como rodaje de un mecanismo.

Queremos decir que es una fuerza original, de la que sale todo lo bueno y todo lo malo de la sociedad. Como tal, es el protagonista del drama social, el único capaz de conciencia, el único responsable trascendental, sometido como criatura a leyes superiores. Es soberano en frente de la naturaleza y de la sociedad a quienes el siglo XIX deificó para remplazar al único Dios.

La humanidad no padecería catástrofe igual a la que causaría la pérdida, en un momento dado, de solamente unos cuantos hombres, los escasos sabios, santos y artistas que hay en el mundo.

Pensemos que han salido de manos de un solo hombre, que es casi siempre un solitario, los inventos que han exaltado el orgullo de las masas y las llenan de satisfacciones, las pruebas de

grandeza que dan pábulo a las más ilusionadas esperanzas sobre el poderío humano.

El resorte mágico que es la influencia de un gran espíritu, — ese "llamado" instantáneo que sentimos al contacto de una personalidad creadora — desaparecería bajo el régimen del "espíritu social" fruto de los hombres igualados a rasero. De individuos, quizá solitarios, nos vendrá la regeneración social.

Decimos, pues, individualismo, en el plano social como antítesis de comunismo, que hace la síntesis de la vida a la altura del apetito. Lógico es el comunismo cuando quiere igualar los hombres a ese nivel. El vanguardismo comunista es la regresión a lo primitivo, es decir, al reinado de los instintos. Se comprende así cuán certero es su designio de conquistar los países menos evolucionados y las masas más primarias.

Esparta representó la sumisión del individuo a los fines del Estado y representó también el fin pragmático de la instrucción. Atenas en cambio representó el propósito de poner todos los recursos de la sociedad al servicio de los fines individuales.

Esparta no logró sobrevivir a Atenas y no legó a la posteridad uno solo de los genios incomparables por los que su rival perdura en la historia.

Como filosofía,el comunismo es un fenómeno

análogo al capitalismo del siglo XIX, hijos ambos del mismo materialismo, en cuanto consideran hecho social elemental al económico y ven como fin de la actividad humana la satisfacción y el goce materiales.

El mundo no puede curarse separadamente de uno solo de estos males.

Es una comprobación expresiva de este común origen del "capitalismo" y del "comunismo" el cotejo de sus ideales educacionales, vistos desde un punto de vista teórico, representados por Estados Unidos y Rusia.

Para Dewey la educación tiene por fines "asegurar un desarrollo progresivo de las capacidades, sobre la base de una salud vigorosa, refinado gusto estético, habilidad para pensar independiente y críticamente, junto con el manejo de instrumentos y procedimientos que den acceso a los productos acumulados por el pasado. Este desarrollo debe ser tal que promueva el deseo y el poder de participar en la vida democrática, en la ciudadanía política, en la eficiencia vocacional y bienestar social" (1).

Para Pinkevich, profesor de la segunda universidad de Moscou, la educación tiene por fin "cooperar en el desarrollo general de un tipo de hombre sano, fuerte, activamente animoso, independiente en el pensar y el obrar, iniciado

(1) School and Society. 9 Aug. 1930.

en muchos aspectos de la cultura contemporánea, creador y luchador al servicio del proletariado y, por lo tanto, en último término, al servicio de la humanidad" (1).

La semejanza de ambas definiciones se encuentra en el común agnosticismo, en la prescindencia del aspecto moral y espiritual del hombre.

—La llamada tendencia social entronca entre nosotros con la tendencia estatista que colorea toda la vida argentina y se traduce en el burocratismo.

Realizamos una enseñanza que en vez de fortalecer el sentido individual le sorbe el ánimo y lo enerva.

Nuestro sistema escolar es burocratizante.

Hubo hasta hace poco tiempo escuelas normales *rurales*. Nadie podría creer que como rurales nada tuvieron que hacer con el campo.

Pero se llamaban rurales solamente porque enseñaban el mismo programa de las escuelas normales de las grandes ciudades, incompletamente; los dos primeros de sus cuatro cursos. Rural era una categoría del presupuesto, sin referencia ninguna al campo.

Otra experiencia ha sido la de las escuelas

(1) *La nueva educación en la Rusia soviética.* Pág. 26.

profesionales de mujeres. Para desviar a las jóvenes de las escuelas normales que habían creado el proletariado de maestros, y animar nuevas formas de actividad productiva para la mujer se fundaron esas escuelas profesionales. ¿Cuál fué su destino? Sus egresadas no fueron a la vida profesional o se limitaban a la industria doméstica, para las cuales se las adiestraba, sino que se reputaron maestras y disputaban los puestos docentes a las maestras normales. Agravaron, pues, al mal que se aspiraba curar. Todo desemboca, entre nosotros, en la función del Estado, en el renglón del presupuesto.

La impregnación que sufrimos de humor burocrático tiene su exponente en la conducta referente al nombramiento de los maestros.

Las escuelas no parece que fueran para los niños sino para aquéllos. Instrumento precioso para un fin más precioso, el maestro pierde su sentido si de medio se convierte en fin.

El burocratismo ha invertido los términos. Lo principal ha sido nombrar maestros, lo secundario educar los niños. Tal sucede especialmente en enseñanza secundaria. "No sabe — se dice de un profesor recién nombrado, — pero aprenderá". La cátedra no es para que los jóvenes, sino los maestros aprendan.

Hay en nuestro país la idea de que el Estado

ha contraído el deber de dar un destino administrativo a quien ha educado o instruído.

Digamos, de paso, que esto importa, en cierto modo, un juicio sobre la eficacia de la escuela, puesto que no alcanzó a dar al educando la fuerza necesaria para que deje de ser un parásito.

No podemos sorprendernos, entonces, del favor con que son recibidas y el ardor con que son abrazadas las doctrinas y propaganda comunistas, porque la tradición del Estado-Providencia, con la que estamos connaturalizados, es una forma larvada de comunismo.

La instrucción fué en el pensamiento de Moreno, de Rivadavia, de Alberdi, de Mitre, de Sarmiento el camino que nos libraría del Estado-Providencia creado por la tradición colonial. En vez de ello la escuela nos burocratiza, *nos esclaviza* al Estado.

Este es el problema más grave, filosófico y político de la Argentina y de los países hermanos del Continente, que tienen esta común herencia de omnipotencia del Estado.

Entró en nuestro plan de reforma instaurar el concepto de la colaboración de la acción privada en la tarea educacional del Estado, suscitar la energía que un país revela en esa colaboración. El gobierno providencial es la decla-

ración de la incapacidad de los gobernados y la renuncia a remediarla.

Desde un punto de vista filosófico significa enervar la idea de la responsabilidad, de la que los individuos abdican en manos del Estado.

Suscitar y fortalecer el sentido de la responsabilidad debe ser un fin primordial de la educación. La convicción de ser libre debe ser firme como una fe si no queremos que parezcan locura la vida espiritual y cultural y aún toda la educación, dice Messer. ¿Para qué se da instrucción práctica? Para ponernos en condiciones de asegurar materialmente la vida. ¿Instrucción intelectual? Para prepararnos a comprender la naturaleza y comprendernos a nosotros mismos. ¿Instrucción moral? Para poder resolver los problemas de conducta que nos plantea el destino.

Hemos procedido en sentido inverso. Parece que nos empeñáramos en enseñar la irresponsabilidad. Descargamos de responsabiidad al niño porque declaramos sagrados su espontaneidad y sus instintos. Descargamos de responsabilidad a los padres porque queremos substituirlos en sus deberes, hacer de la escuela no el complemento sino el reemplazante del hogar. Descarga su responsabilidad el diplomado — ingeniero, perito o doctor — optando por el puesto de Estado en vez de afrontar libremente el

ejercicio libre de su arte o profesión. Hablamos siempre de nuestros derechos y pocas veces de nuestros deberes.

En vez de ser la escuela un proceso para liberar al individuo de la tiranía de sí mismo, de los demás o del Estado, se empeña en concentrar la responsabilidad de la sociedad en el Estado, es decir, que la echamos a los hombros de ese fantasma creado por nosotros mismos.

# V

## LA CONDUCTA Y LA EDUCACION

Otra derivación del plan espiritualista consiste en exaltar la conducta, mandato y medida de la responsabilidad, testimonio del imperio del espíritu sobre la pasión y el sentimiento.

La educación es esencialmente cosa de conducta, cosa de ejemplo. Los niños hacen no lo que le decimos sino lo que ven. Instrucción, que se considera instrumento de menos honda penetración que la educación, es siempre una construcción interior, como dice su etimología: *in-struere*. Es siempre una entrada a la intimidad de otro ser. En esto se halla la diferencia entre el simple pensador y el maestro. Es lo que separa a Rousseau de Petsalozzi: a Rousseau que predicaba el amor a los niños, y enviaba sus hijos a la Inclusa, de Pestalozzi que inmolaba su vida, como un holocausto, por los niños ajenos.

Todos los grandes maestros lo fueron porque contagiaron la vida de los discípulos.

Sócrates es el arquetipo del maestro, no porque hubiera enseñado y predicado sino porque bebió la cicuta por vivir su enseñanza. Desde entonces un resabio de cicuta en los labios es el signo en que reconocemos que hemos servido hasta el fin una idea.

Vivir la idea es el esfuerzo heroico que explica el dictado de apostolado con que la literatura decora la función magisterial. Espectador, por enternecido que fuera, del despertar de la espontaneidad infantil, el dictado sería farsaico o retórico.

Por eso hemos dicho constantemente en nuestra acción que la escuela vale lo que valga el maestro — en él se resume todo o casi todo el problema escolar.

Cualquier funcionario deja de serlo, cuando ha terminado su horario: el maestro sigue siéndolo cuando no está ya al frente de sus alumnos. El maestro lo es para siempre. Se muere maestro. La sociedad le entrega lo más inmaterial que existe — pasiones, sentimientos, vocaciones inseguras, obscuras — para que prepare con tan sutiles elementos el destino de la sociedad. Su tarea no es del presente, es del porvenir, que lo ponemos en sus manos. Y le damos quince años de plazo, para que nos rinda

cuenta de su depósito, es decir, cuando el niño se ha hecho hombre.

A ningún otro funcionario otorgamos tan extraordinaria confianza, ni le damos esta paternidad de almas, que hace que los niños sean en verdad, a veces, más hijos de sus maestros que hijos de sus padres.

Y bien, cuando un maestro no cuenta en su faena tan extraordinario privilegio — el salario espiritual que se paga a sí mismo con el goce de su obra, — no es el verdadero maestro, quien, según viejas palabras, necesita menos ciencia que virtud.

El gobernante escolar debe proceder como un maestro de maestros — pensando que su menor acto administrativo es una lección que llega hasta el banco de los niños por intermedio del maestro. De este punto de vista se siguen dos consecuencias.

La primera, la necesidad de reaccionar contra el fetichismo de la novelería tecnicista, de las recetas, aparatos y útiles a que se atribuye efectos mágicos, la impedimenta pedagógica que tan fácilmente gana la admiración instintiva por la novedad. Es una causa de perturbación y de engaño para los pueblos jóvenes la fácil difusión de los productos de la técnica porque nos ilusiona con la idea de que importán-

dolos se importa con ellos la cultura de los países de donde provienen.

Un mal profesor clama siempre por esas novedades instrumentales que son muletas que disimularán su renguera.

La segunda consecuencia es que cabe una reforma escolar sin tocar planes ni programas, pero cambiando su práctica, insuflándoles nuevo hálito. No consistió, no creíamos que debía consistir la reforma de 1931 en la alteración formal de los cuadros teóricos sino en dar realidad a lo que estaba sancionado y no cumplido, en la lección ejemplar de atender más al contenido que al continente, no hacer *cosas nuevas* sino dar vida a las ideas que dictó una buena inspiración y que los intereses paralizaron — todo ello, ordenado por un concepto fundamental, el de que el país requiere *desmaterializarse*, y puesto todo esto en marcha por el solo amor a la escuela, concentrada forma de amor al país, sin mezcla alguna.

Era, pues, ante todo una reforma moral. Significó optar por la humildad de hacer cosas cuya excelencia todos reconocen pero no se resuelven a realizar.

Pensábamos que hacer cosas buenas aunque vulgares y simples, — como atender sólo a los méritos y no a las personas, rehusarse a complacer, si así se hiere la verdad o la justicia — ha

sido siempre "la prueba verdadera de un gran amor".

Pudimos decir así en vísperas de terminar nuestra tarea: "si la sinceridad en el servicio por un ideal se prueba por la capacidad para desafiar dificultades, podemos hablar de la sinceridad, de la devoción con que hemos servido la causa de la instrucción popular, porque ha sido duro y doloroso el esfuerzo que nos han impuesto las circunstancias. Hemos ceñido, podado, cortado, para devolver a la escuela primaria la salud que sólo dan el orden y la justicia, leyes esenciales de la inteligencia y del mundo moral".

Hay una observación de perfil paradógico que aquí tiene su lugar, confirmatoria de la idea que he expresado.

Vemos hombres afiliados devotos del materialismo marxista, por ejemplo, para quienes las virtudes morales son "productos naturales como el azúcar o el vitriolo", y que llegado el caso sostendrán que un corte cerebral puede conferirlas o extirparlas, en la vida real las reverencian implícitamente al cultivarlas, y es por ellas que se imponen. En el partido socialista hay ejemplos de ello.

En cambio, hay quienes declaman sobre las virtudes, las exaltan teóricamente, pero prescinden de ellas en la vida real. En los partidos tra-

dicionales, generalmente conservadores, hay ejemplos de ello. Los unos practican lo que los otros predican, y sacan su fuerza de lo que niegan.

# VI

## EL PRACTICISMO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Comporta finalmente la espiritualización de la enseñanza pronunciarse en contra de lo que se entiende por "preparar para la vida práctica".

Tal opción no significa, por cierto, negar la conveniencia, la necesidad de la enseñanza vocacional, ni desahucio del método objetivo, ni de la adaptación de la enseñanza a las necesidades del medio en que actúa, ni de la investigación psíquica del niño, de su intuición, de sus tendencias cuidadosamente averiguadas para orientarse por ellas.

Significa solamente libertar a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de aplicación inmediata, y afirmar, como su *substratum,* la enseñanza desinteresada e intelectual porque el hombre es un ser esencialmente espiritual.

En el árbol de la enseñanza, en el que la escuela, el colegio y la Universidad son elementos estructurales, puede injertarse a diversas alturas una enseñanza práctica. En la escuela primaria puede injertarse una escuela de artes y oficios, en la secundaria una enseñanza comer-

cial, industrial o agrícola, en la universitaria una escuela técnica. Pero, como se dice en agricultura, el injerto debe ser de escudete, no de corona, es decir lateral, no terminal. Debe dejarse intacto el árbol. Como en el árbol mismo, para prolongar el símil botánico, los tres órdenes son el tronco y las ramas arquitecturales, que forman el esqueleto del árbol, y las laterales las que sostendrán los frutos.

Preparar prematuramente para la vida práctica es frustrar en su fuente la cultura verdadera, la fuerza moral e intelectual, la calidad de la sociedad.

Sin una visión de los problemas esenciales, sin una información científica desinteresada no puede fundarse una cultura.

Nuestros países americanos, hemos dicho, tienen una doble tradición de colonia: la del conquistador y la del inmigrante.

No es, pues, una vocación de riqueza la que necesitamos cultivar sino lo contrario. Necesitamos darnos una raíz más honda. Y eso puede hacerlo, en lo que a enseñanza se refiere, una cultura desinteresada solamente.

La política ha de sujetarse a su hora, interpretar el presente. La escuela no: contempla el presente pero no para obedecerlo sino para dirigirlo y preparar el futuro. Es el vigía de lo que debemos ser, sabiendo lo que somos.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

La enseñanza se parece a los medios de transportes, como que es una traslación. El ferrocarril no nos deja a la puerta de la casa donde deseamos ir. El tranway nos deja más cerca. Del coche nos apeamos exactamente a donde vamos. Si todavía usáramos una cabalgadura hasta podemos entrar a un interior. Pero a medida que más directamente llegamos a destino tanto más limitamos la posibilidad de nuestro viaje. En ferrocarril vamos a más distantos lugares y la zona de incursión es mayor que si usamos tranway o coche. Así la escuela práctica es el coche o el caballo, que nos lleva exactamente a donde deseamos ir, pero ¡qué poco horizonte para nuestra excursión! El ferrocarril no es suficiente para dejarnos en la puerta, pero nos ha puesto en marcha hacia infinitos caminos.

Nuestros ideales realistas y pragmáticos imprimen su sentido a instituciones, métodos y prácticas docentes y sociales.

Varios ejemplos podemos citar. El deporte, por ejemplo, pierde rápidamente en nuestro país su fin, que es el de desarrollar el cuerpo y la fuerza para que una salud equilibrada nos permita ser más cabalmente una inteligencia clara y una conducta recta.

Lo vemos convertido en un fin en sí mismo,

en ser la carrera del atleta, del campeón, o del profesional.

La enseñanza del ahorro es otro ejemplo: no es mirada como una disciplina sino como una receta para reunir dinero.

La intención cuantitativa, el mérito pragmático, se apodera inmediatamente de las ideas.

Así ocurre con la enseñanza del trabajo manual. Hemos visto reputarse y predicarse como un medio que permite al alumno ser un obrero. — No se lo considera como quería Pestalozzi, el medio para enseñar la forma, educar el ojo y la mano, sino como un taller para hacer escobas, mesas o cepillos.

Esta impregnación pragmática que impone nuestro país a las ideas, es como el sabor particular que dan a todas las viñas importadas ciertos suelos de Italia y llega hasta romper la coherencia del socialismo europeo cuando aquí se lo practica.

En Francia, Jaurès y Blum han reconocido la superioridad de la enseñanza clásica, aspirando a que pueda ser dada al mayor número, a fin de que deje de ser un privilegio; aquí en cambio los jefes socialistas más calificados han insistido en la enseñanza vocacional y puramente utilitaria, lo que significa condenar al pueblo a vivir en el empirismo y cerrarle el acceso a las más altas posibilidades de la inteligencia.

## VII

### LEGALISMO

En nuestro país el principio de reforma intelectual y moral de la escuela impone otras consecuencias de valor principal.

Son el legalismo como expresión de orden y justicia — el nacionalismo como inspiración docente.

El orden y la justicia son leyes de la inteligencia. No pueden descuidarlas quienes están encargados justamente de cultivar la inteligencia de los niños. Deben tener la vigencia de principios pedagógicos. Un desorden, una arbitrariedad, un desmán, un derroche llevan un eco venenoso hasta el banco de los niños que los ignoran pero los soportan al través de su maestro.

No predico la dureza, porque la lealtad con el deber y la verdad no la requieren y, al contrario, admiten el adobo de la tolerancia y la caridad. El maestro ha de cultivar la sim-

patía y ha de sentir amor por el niño y su función, pero no ha de ser el cómplice de sus vicios nacientes. En cuanto a la idea de justicia, es la primera implicancia del principio de la responsabilidad, como que no es sino su distribución.

La educación en el culto de la justicia y del orden no figura en los tratados de pedagogía europea porque está implícito.

En cambio, el espíritu faccioso en América lo ha desterrado de la escuela. No se concibe en los viejos países que un cambio de gobierno importe siquiera la amenaza para un maestro de perder su puesto, como tampoco que un gobernante por inspiración personal cree escuelas o las reforme o las trastorne so color de que la salud del pueblo, suprema ley, interpretada por su fantasía, deroga todas las leyes.

El estudio de la historia de nuestra América me había demostrado (1) que era una de sus características el divorcio de la ley con la realidad, origen del "desprecio por la ley", señalado como uno de los rasgos genuinos de su psicología social.

Comprendí posteriormente hasta qué punto es necesidad moral imperiosa instilar en la sociedad el respeto por la ley. Vida profundamente instable la de nuestros países por haber sido

(1) *Nacimiento de la América Española*. Cap. IX.

colonias políticas y económicas, removidos permanentemente por la invasión de ideales foráneos y la panmixia de razas, precisa darse cimientos y puntos de referencia que impidan la vacilación y el temblor de sus horizontes, que orienten en las procelas de su marcha, como estrellas fijas.

Sin tradiciones políticas enrraizadas, sin el apoyo de una religión sentida y practicada, sin una cultura profunda, es decir ayuno de fuerzas morales, la consideración de su realidad y de sus posibilidades, atento su estado y sus creencias, nos convence de que el culto por la ley es el ideal moral que más fácilmente puede construirse en la sociedad argentina.

Tal es el punto de partida teórico que dictó el plan de nuestra acción escolar.

Impusimos implacablemente su imperio. En sus afirmaciones esenciales la ley había sido respetada hasta que fuera derogada abiertamente en 1929. Era el final de una larga secuela de abrogaciones parciales.

La ley de educación contiene tres órdenes de pragmáticas: primero principios básicos (aplicables al país entero, en mi opinión); segundo: la organización del gobierno escolar, técnico y administrativo; tercero: la organización económica y financiera.

La autonomía económica y financiera no

subsistía desde hacía treinta años y en algunas porciones nunca fué cumplida. En cuanto a la organización de su gobierno, fué respetado en parte hasta 1929, en que desapareció barrida locamente. La declaración de principios fué respetada, por lo menos, en apariencia; los de gratuidad, laicidad y progresividad de la enseñanza.

La reforma de 1931 consistió en someterse en absoluto a la ley de educación, cuyas sanciones capitales eran, además, fruto de inspiraciones no superadas por las tentativas sugeridas para reemplazarlas.

La administración de 1929 no solamente había cancelado la ley de educación si no las leyes financieras generales, la ley de contabilidad y la ley de presupuesto. Era uno ofensiva general contra las normas capitales, en lo técnico y financiero.

Inscribimos, pues, *legalismo* en la bandera de la reforma y por idénticas razones, a su lado, *nacionalismo.*

Nacionalismo en nuestro país no es el nacionalismo de los países de Europa.

Allí es desafío a otros nacionalismos, aquí es instrumento de formación de una nacionalidad. Allí significa agresión, aquí significa defensa. Allí se ejerce, sobre todo, exteriormente, aquí es un proceso de construcción interior.

Aquí es una fuerza creadora de solidaridad por la unificación de ideales morales. En cierto modo repite el proceso que aquellos países hicieron durante la Edad Media y cuyo coronamiento inició la Edad Moderna.

El nacionalismo argentino no es negación de universalismo porque no entra como uno de sus ingredientes la tradición de guerras de fronteras o disputa de hegemonías. Es, en cierto modo, un paso hacia la comunidad internacional.

# VIII

## ¿LEGALISMO Y REVOLUCION?

La justificación de la Revolución de Septiembre está en la abolición que el gobierno que deponía había hecho de las leyes constitucionales, sustituyéndolas con "el plebiscito" y "el mandato histórico".

Con esto queda dicho que no participé ni participo de la opinión de quienes vieron en la Revolución una aplicación de la filosofía de la violencia.

El régimen a que ella puso fin representaba exactamente esa filosofía. Durante cuarenta años su partido había erigido en dogma la legitimidad de la revolución. Y llegado al gobierno hizo la revolución desde el poder.

Consideró que su origen legal lo autorizaba a derogar prácticamente todas las leyes, incluso la Constitución. Hizo tabla rasa de las autonomías federales. Y cuando la propia ley elec-

toral, que era su *sancta sanctorum,* amenazaba su poder, también la burló.

Es notorio que su legitimidad había quedado herida gravemente por las elecciones generales de 1930: vencido en la Capital de la República, impidió las elecciones de San Juan y Mendoza, y en Córdoba recurrió al delito para frustrar la victoria de los adversarios. El reclutamiento de clientela por medio de las designaciones de millares de empleados públicos era un medio de corrupción electoral que convirtió en sistema y al que dió desarrollo gigantesco.

Su legalismo fué un sofisma. Lo había sustituído con una super legalidad — la del plebiscito, fuente de un poder discrecional superior a la ley.

Una vez derrocado organizó su protesta contra el gobierno revolucionario sobre el postulado legalista, es decir, contra lo que había sido su prédica en el llano y su acción en el poder.

Como toda revolución, recurso extraordinario por definición, la de Septiembre suspendió la vigencia de la sleyes en cuanto podían comprometer su triunfo.

Cuando ha sido necesario aplicar un remedio heroico a un organismo, si continúa su vida ordinaria se expone a la muerte. Ha de soportar

áquel justamente para asegurar su vuelta a la salud.

Y dió la comprobación concluyente de su conciencia de ser un régimen extraordinario con el llamado a elecciones generales a los siete meses de consumada la Revolución. Y como subrayando tal convicción, el gobierno revolucionario renunciaba por anticipado a prolongarse en el gobierno legal que habría de sustituirlo. Es además la conciencia pública que no eligió su sucesor.

También es sabido que dió al país el impuesto a la renta, el impuesto democrático, que no llegó a sancionar el partido Radical.

Este, en cambio, consideró el gobierno y el país un botín y al adversario y aún al neutral, presas de guerra (1).

---

(1) El malogrado maestro Joaquín V. González escribía en 1922: La esencia de la democracia ha desaparecido por la subordinación a un interés o propósito de lucro o predominio de un solo Partido (Partido Radical), sin la colaboración de los demás en ninguna forma. Es una dictadura de hecho, que ha eliminado el poder de la opinión pública. La voluntad del pueblo ha sido sustituída por una oligarquía de hecho, formada por los hombres del poder. El progreso que la educación democrática del pueblo argentino había realizado es suprimido de pronto por una vuelta violenta a los procedimientos caudillescos de las épocas inorgánicas, en que las agrupaciones no obedecen si no al arrastre personal

Hay dos testimonios que denuncian su entraña.

En materia de ideas, la resurrección de la figura de Rozas. Floreció el culto de su tiranía al amparo del gobierno radical. Sus historiadores y panegiristas lo señalaron como precursor (1).

En materia de hechos la Reforma Universitaria.

La Reforma Universitaria apoyada francamente por el gobierno depuesto significaba, según confesión de sus corífeos, una derogación de la ley universitaria.

Lo demostraban cabalmente los medios usados para imponerse: el tumulto, el *boicot,* la ocupación violenta de las Facultades. La "acción directa" fué el método invariable que empleó. Todas las Universidades del país fueron ocupadas militarmente por los estudiantes protegidos por el gobierno Radical. La Reforma, decía una Comisión oficial del movimiento, no

---

que ejerce por el temor, la simpatía o el interés un jefe con la sola mira hacia la elevación individual o de su círculo o núcleo de amigos" (págs. 22 y 23, *Estudios de Historia Argentina.* Obra postuma. Bs. Aires 1930). El eminente filósofo político juzgaba así al Partido que pretende haber sido expresión cabal de democracia.

(1) Es gigantesca la figura de Rosas. *La Nueva Generación.* H. K. Villafañe, 1924. — Etkim. *La doctrina radical,* pág. 8.

ha abandonado ni abandonará la violencia a lo largo de su carrera (1).

En la vida escolar se ve cabalmente el contraste entre el régimen anterior y el posterior a la Revolución de Septiembre.

So color de servir al pueblo — la teoría del plebiscito — la administración escolar de 1929 y 1930 no dejó en pié ninguna ley orgánica, desobedeció sus mandatos y bastardeó sus fines.

La administración que le siguió volvió estrictamente a su vigencia.

Con ello se demostraba el concepto de democracia sana que la inspiraba en la tarea específica de formarla, como es la confiada a la escuela.

Su lema fué "a cada uno según su mérito"— es decir, la definición de democracia.

Y dió a los maestros, el gobierno revolucionario, lo que siempre le había negado el gobierno plebiscitario, las juntas calificadoras o sea un órgano de gobierno escolar elegido por los maestros.

---

(1) Memorial presentado el 27 de Enero 1930 con motivo del conflicto de la Facultad de Derecho de Bs. Aires, pág. 7. — En 1932 los reformistas de Córdoba declaran una huelga de siete días que "serán, decían, siete jornadas de violencia".

He ahí por qué y cómo la Revolución fué legalista en el gobierno escolar.

Durante nuestra gestión entendí que era una obligación moral reconocer que el afán de ordenar, organizar y dar asientos de justicia al gobierno escolar y de trabajo a la vida de las aulas tuvo en el Presidente Provisional de la Nación, General Uriburu, su amparo decisivo.

El Consejo de Educación, surgido de una revolución, dije, bajo el Gobierno de un soldado victorioso, administra la instrucción popular de la República en la plenitud de su autonomía legal, sin otra sugestión que la implícita del más fiel servicio a los intereses públicos confiados a nuestra pericia y nuestro honor.

Ahora el Presidente Uriburu ha muerto. La afirmación de sus virtudes no pueden despertar sospecha de parcialidad. Su gobierno ha pasado a la historia, no tuvo ni ha dejado detrás de sí un partido.

Es una fortuna para un pensador a quien el destino forzó a ser actor, poder retomar su posición habitual de espectador y de juez y ratificar como tal lo que afirmó en la acción.

No es el momento de un juicio pero sí el de decir que con la muerte del Jefe de la Revolución de Septiembre, alcanzamos la perspectiva que proporciona los rasgos y acota la altura. Vemos bien hoy como fué un espíritu de ex-

cepción, por la energía indomable, sirviendo un idea de bien social. Dió a la voluntad del país, enervada por el cosmopolitismo y el mercantilismo, el espaldarazo de la disciplina, de esa fuerza sustantiva de que carecía, a pesar de la riqueza de nuestro repertorio vital.

No pensó en el presente si no en el futuro. Señaló un rumbo que no halagaba las pasiones, pero destinado a labrar en lo más hondo de la conciencia, porque dió a su palabra el prestigio que lo hace perdurable: el pedestal del ejemplo.

El General Uriburu libertó al país de la demagogía y dió a su voluntad el ideal de disciplina porque no era un militar improvisado en el campamento o en el pretorio, si no un soldado de escuela, un hombre de cultura científica que honraba la inteligencia y sus manifestaciones como la prez mayor de una nación, pero que colocaba por sobre todo la formación del carácter.

En ese sentido era un educador que había visto la falla fundamental de su pueblo. Fué un maestro que vivió su plan y se sometió a él hasta el sacrificio. Por eso es un prócer argentino.

SEGUNDA PARTE

# LA INSTRUCCION PRIMARIA EN 1931

# I

## RESPONSABILIDAD — JUSTICIA

*Justicia*: *escalafón.* — La implantación de un escalafón es el corolario inmediato de un plan de espiritualización de la escuela.

No significa esto considerar el maestro como el término primero del problema escolar, porque el escalafón alcanza en sus efectos no sólo al maestro sino al alumno. La injusticia como el desorden se traducen en el niño porque desmejoran, desaniman, destemplan al maestro y hay una repercusión permanente de ellos en su palabra y en su gesto.

El primer acto del Consejo surgido de la Revolución de Septiembre fué imponer un escalafón — el sancionado en 1928 — siquiera fuere provisionalmente mientras se estudiaba su reforma. Aquella sanción de 1928 no había sido cumplida. La iniciativa de normas para la promoción de maestros venía desde 1917, por

obra de los doctores Juan P. Ramos y Abel Ayerza, siendo presidente el Dr. Gallardo.

Ninguna designación del nuevo Consejo se sustrajo al rigor de normas.

Antes de terminar el año 1931 sancionó las reformas que aseguraban una mayor eficacia a la enseñanza y un mayor acierto en las designaciones.

Para realizar los ascensos quedaron constituídas las juntas calificadoras que significan la participación lógica de los maestros en el gobierno.

La idea de un escalafón está inspirada en la ley y tiende a completarla. La Ley no quiere el discrecionalismo ni en el Consejo Nacional ni en los Consejos Escolares: quiere que las aptitudes de los candidatos sean justificadas (Arts. 24 y 42 de la Ley). El miembro informante de la Ley, en la Cámara de Diputados, dijo que ella buscaba independizar la escuela de la influencia política.

Los partidarios del escalafón creen que las condiciones que fundan la designación y la promoción de maestros deben y pueden ser justificadas y demostradas objetivamente. Sus adversarios juzgan que hay condiciones morales muy importantes que escapan a una apreciación objetiva. Es una forma del subjetivismo romántico que sostiene el imperio de la impre-

sión personal, reacia a las reglas y a la verificación.

Desde luego, podemos decir que el escalafón, toma en cuenta todas las condiciones, pero siempre que hayan tenido una expresión. Es así que en el ascenso considera la reputación personal y profesional, condiciones de carácter y de gobierno, pero quiere que pierdan la vaguedad de que pueden prevalerse y se prevalen los intereses no escolares, electorales, o simplemente de prepotencia personal, para desplazar los méritos concretos y demostrables.

¿Puede tener un docente calidades morales tan incoercibles que no se traduzcan en buena asistencia, en iniciativas escolares, en buena reputación, en actuación profesional, en publicaciones, en experiencias?

Nuestro país se ha decidido por la legislación escrita. Cuando se sancionó el Código Civil, sus adversarios dijeron: "pobre país, aherrojado entre los 4.051 barrotes de los artículos del Código, que el pueblo no conoce ni conocerá. Cuánto mejor sería que los jueces apliquen las costumbres, la tradición y tengan un margen para su juicio personal!"

¿Estaría tranquilo el país si viniéramos a los jueces de conciencia? Y ya que se dice también que esto significa reducir a los funcionarios del gobierno escolar a la tarea mecánica de contar

números y puntos, yo preguntaría, si es subalterna la función de los jueces, porque deben fallar, no de acuerdo a su conciencia, sino ajustados a la Ley?

La zozobra en que caeríamos si entregáramos las decisiones judiciales a la apreciación personal de los jueces es la inquietud que el escalafón destierra del magisterio.

Como pasa con las ideas orgánicas y las instituciones razonadas, sus repercusiones son numerosas, inesperadas. Remedio para muchos males es el escalafón. Lo hemos visto en el año transcurrido. Sólo la justicia aplaca y convence los intereses heridos.

Desde luego, queda suprimida la gestión del puesto. Ya no tiene objeto la recomendación y la antesala depresiva. Desaparece el postulantado que es una escuela de corrupción y su atención la gabela mayor para el funcionario de conciencia.

Uno de los aspectos de la llamada superproducción de maestros, también será corregido por el escalafón. Porque esta superproducción es, en realidad, la presencia en las grandes ciudades de muchos maestros sin puesto, pero faltan a centenares en las adeas y en los campos, es decir, donde los requiere el país. Cuando no basta la esperanza de una recomendación para lograr en las grandes ciudades la perseguida

vacante, el maestro irá a donde sea necesario. La necesidad nivelará la oferta.

Además habrá el estímulo para aprender mejor y lograr mejor clasificación, porque así acorta el camino que lo lleve al maestrazgo.

Se amenaza a la escuela con que el escalafón la privará de maestros de primera calidad por condiciones intrínsecas que él no valoriza y que están por encima de sus menguados cartabones. Puede ser. Son los genios.

Pero sin contar con que los genios saltan por encima de todos los cartabones, ellos no son necesarios en la escuela. El maestro no necesita talentos muy brillantes. Necesita mucho más fuerza moral. Es el suscitador del genio, no el genio. El maestro es el pedernal, no la chispa. Su función es provocarla y su emoción es verla saltar, desde su sombra.

Cualesquiera que sean las objeciones parciales que puedan hacerse a este escalafón — yo mismo he propuesto reformas, cuya postergación acepté porque lo esencial era implantar uno — sus inconvenientes serán mucho menores que el discrecionalismo y el capricho, a veces disfrazados con nobles palabras, de los gobernantes.

El país desea ardientemente la consolidación del sistema de la responsabilidad, dije al fundar su sanción. Es uno de los problemas a que aludía cuando sinteticé nuestro programa, di-

ciendo que necesitábamos espiritualziar la escuela. El escalafón significa suscitar e implantar la responsabilidad, puesto que por virtud de él los hombres llegan a tener lo que han ganado, por sus obras, el derecho de tener. Cuando los nombramientos o los ascensos son el ejercicio de una facultad incondicionada, o el fruto de la inspiración personal, los hombres saben que no se los logra con el esfuerzo de mejorarse a sí mismo sino por caminos que significan casi siempre empeorarse a sí mismo.

El escalafón escrito no fué el homenaje del Consejo de Educación a sus ideales.

El homenaje no consistió en una sanción teórica que otros aplicarían sino en haber practicado desde su primera hora las reglas esenciales que ella contiene.

La novedad del escalafón en 1931 consiste en lo siguiente:

a) En que fué cumplido sin una sola desviación.

b) En que fueron sometidas a él todas las designaciones de la escuela primaria, *sin excepción alguna,* aún aquellas que nunca la habían estado: maestros especiales, escuelas nocturnas, escuelas al aire libre.

*Consejos Escolares de Provincia*: *escalafón.* — Grave inconsecuencia habría sido dejar a la

merced del caudillismo político la presa de que habían disfrutado sus cálculos y apetitos: el magisterio nacional de las Provincias, compuesto de 9000 maestros.

El primer acto en favor del orden y la justicia en Provincias, consistió en dotarlas de Consejos Escolares a la manera de los de la Capital. Debían proceder sometidos a las mismas normas que regían para el magisterio de la Capital, agregando disposiciones especiales para la publicidad de las ternas y el derecho más ámplio para impugnarlas. En virtud de esas impugnaciones se dejaron sin efecto designaciones en Corriente, Salta y otras provincias.

No se designó en 1931 un sólo maestro definitivo que no hubiera sido propuesto en terna por esos Consejos. Cuando circunstancias de hecho — acefalía de un Consejo y urgencia en la provisión, — lo impedían, la designación se hacía con carácter interino.

El escalafón de la Capital fué aplicado por analogía hasta que se sancionó el escalafón especial que no teniendo la traba de una tradición como en la Capital, expresó mejor el concepto que debía presidir las designaciones.

*El traslado en Provincias.* — Capítulo fundamental de ese escalafón es el relativo al traslado del maestro de una escuela a otra dentro de una Provincia, medida con que se había en-

mascarado el favor, el castigo o la represalía políticos. Un traslado en provincia puede significar, en efecto, una venganza terrible o un ascenso inmenso. Por eso la reputamos medida trascendental. Solamente pueden apreciarla quienes conocen el duro azote que es el traslado caprichoso de los maestros en Provincias.

Hemos ensayado asimismo la participación de los vecindarios de los Territorios en el manejo de las escuelas.

Se han constituído numerosos consejos escolares. Careciendo esas sociedades embrionarias de representantes calificados, hemos debido limitarnos a un ensayo. No son escasas, por cierto, sus facultades de intervención. De ellos dependerá que se les atribuya una influencia creciente, de las muestras que den de sinceridad y eficacia en su cooperación con el gobierno central.

*El dipoma ante todo.* — Parece absurdo a primera vista que ante el hecho comprobado y voceado de la superproducción de maestros normales, se hiciera todo lo posible para crearles competencia de parte de quienes no lo eran, en las funciones específicas para las que han sido preparados.

Es así que había millares de destinos docen-

tes que no requerían el diploma de maestro normal. Maestros especiales de la escuela primaria, celadoras de escuela al Aire libre, maestros de provincias y territorios eran designados sin ese requisito, mientras pululaban en las antesalas maestros con título y antecedentes calificados.

Una línea de conducta inflexible fué la de otorgar al diploma de maestro la preferencia natural, hacer de él la condición de todo nombramiento.

Significaba poner orden y dar lógica a nuestra organización escolar. Era incomprensible que mientras nos alarmamos con el exceso de normalistas, se los suplantara en la enseñanza para la que han sido adiestrados.

Reconozco las deficiencias de las escuelas normales, pero no son tales que sólo a ellas invaliden, si no que son las comunes a todos nuestros institutos de enseñanza.

En cuanto a las escuelas normales, tienen un título indudable en la historia del país, y es el de que ellas crearon, en provincias y la campaña sobre todo, una nueva dignidad para la mujer, ennoblecieron millares de hogares al dar un destino digno a niñas que hasta hoy no conocen otro que el maestrazgo primario.

El siguiente cuadro muestra el número y porcentaje de maestros diplomados que atienden

las escuelas nacionales y que prueba un gran progreso en la preferencia otorgada a los diplomados.

*Personal Directivo y de Grado al servicio de las Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. 1931.*

| | Capital | Provincias | Territorios | Total |
|---|---|---|---|---|
| Total con título. | 8.562 | 7.507 | 3.378 | 19.447 |
| Total sin título. | 153 | 827 | 258 | 1,238 |
| % con título ... | 98,24 | 90,07 | 92,90 | 94,01 |
| % sin título ... | 1,76 | 9,93 | 7,10 | 5,99 |

Esta medida, en un momento de finanzas normales y atenta la necesidad creciente de la población escolar, habría permitido atacar a fondo "el proletariado normalista".

La enseñanza de cada niño en Provincias cuesta al Estado 97 pesos anuales.

Los 42 millones gastados en 1930, sin autorización legal, habrían permitido dar escuela al total de analfabetos de Provincias, que según el Censo, era de 420.000 niños, y dar destino a 14.000 maestros.

*La política y la escuela.* — La neutralidad política de la escuela queda garantida con la exigencia del título y la aplicación del escalafón.

Interpretábamos una necesidad social, una condición vital de la escuela, y nos ajustábamos a la inspiración de la ley.

El miembro informante de la Ley de 1884, siguiendo a Ferry, había dicho:

"La Comisión ha tratado de independizar la educación de todos los otros poderes públicos, convencida de que, por más honrados que sean los hombres que desempeñen esos altos puestos, hay momentos en que los gobiernos pretenden servirse de estos hombres, para influir en la sociedad, con todos los medios a su alcance. La Constitución ha creído que, tratándose de materia de tan alta importancia para la Nación, debiera alejarse completamente de todo aquello que no fuera aconsejado por la sana razón, la moral y los derechos que la Constitución consagra".

La aplicación de este concepto de "la neutralidad política de la escuela" ha sido la obra más dura y la más importante que nos fuera dado hacer.

Ella muestra el rasgo esencial *de la reforma escolar de* 1931: la de ejecutar lo que todos creen que se debe hacer, pero no se resignan a abordar desafiando las resistencias que despierta.

Ni un solo nombramiento, ni un ascenso fué decidido por razones de ese tipo.

Estaba comprometida la promesa y la declaración con que asumí la Presidencia del Consejo de Educación y les fuimos fieles en absoluto.

Se enuncia el postulado con pocas palabras, pero no es un camino florido el que señala su cumplimiento. Ver y vivir lo que se ha predicado era una compensación que alentaba en la fatigosa acción, sin contar con que son muy escasos los estímulos que existen en nuestro país para el desempeño estricto de la función pública, con prescindencia de los intereses políticos.

*Ascensos de categoría.* — La única medida de mejora justiciera que estuvo en nuestras manos fué el ascenso de categoría que comportaba aumento de sueldo.

Era sobre todo urgente en las escuelas de Provincias donde había maestros con más de 20 años de servicios confinados en la categoría de maestros ayudantes, con 150 pesos mensuales de sueldo. Este fué realizado por orden cronológico riguroso.

Además de los que expresa el siguiente cuadro, dejamos preparado el ascenso de 1268 docentes de Territorios.

*Escuelas de la Capital* (Ley 1.420)
*Ascensos de* 1931

| | |
|---|---|
| Directores elementales a superiores .. | 38 |
| Directores infantiles a elementales.... | 77 |
| Maestros de 2ª a 1ra. categoríaí ..... | 81 |
| Maestros de 3ª a 2ª categoría ... ... | 340 |
| Vices a Directores infantiles ..... | 133 |
| Maestros de 1ª a Vicedirectores ..... | 118 |
| Maestros de escuelas adultos a Directores ..... | 29 |

*Escuelas de Provincias* (Ley 4.874)
*Ascensos de* 1931

| | |
|---|---|
| Directores de 3ª a 2ª categoría ..... | 393 |
| Maestros ayudantes a Auxiliares .... | 629 |
| Total ..... | 1.838 |

## II

### EL INDIVIDUO Y LA SOCIEDAD EN LA ESCUELA

Hemos realizado un plan de fomento individualista porque entendíamos que la exigencia mayor del país, explicada por su formación histórica y la recrudescencia progresiva de viejas taras, era fortalecer al individuo, convalecerlo de la debilidad que el estatismo y el burocratismo consecutivo le han insuflado.

*Beneficencia escolar.* — El concepto del Estado. — Providencia convertía a la escuela en el sustituto del padre y la familia, alimentar y vestir al niño no como una medida de excepción para las clases menesterosas, sino como una regla, por aplicación de un dogma de la función del Estado.

Esta política ha tenido y tiene mucho favor porque responde a la misma ideología romántica que ha impregnado la sociedad argentina.

La escuela era ya un asilo de beneficencia. Cuarenta cantinas maternales, sin otro papel que el de dar alimentación, y sin el control siquiera de la condición económica del concurren-

te y de ser un alumno de escuela, fueron suprimidas. El Estado había adquirido por centenares de millares piezas de calzado, ropas, telas, etc. No era un hecho aislado, era la traducción de una política, de una concepción del Estado — comunidad, además de ser un procedimiento electoral, sin contar lo que había de corrupción administrativa.

Los contratos concluídos para la provisión de estas cantinas representaba 900.314.50 pesos y el personal para servirlas significaban pesos 661.105 mensuales (1).

El Consejo de Educación de 1931 creyó que la función educativa consistía no en dar ayuda y reemplazar la inacción o incapacidad de los padres, sino en suscitar la capacidad de los niños para que ellos labren su vida y su porvenir.

El socorro material no puede ser otorgado sino como un estímulo para que ese fin sea logrado. Es decir, que la beneficencia no puede ser usada, sino con cautela y discriminación, para que no enerve en vez de estimular, para que sea educativa y no caridad, para que sea pensamiento de gobierno y no expediente proselitista.

La atención de los niños enfermos es función del Estado, pero no por el órgano escolar si por el de la asistencia social.

---

(1) *Monitor*. Dic. 1930 y Enero 1931.

*Cooperación popular.* — Superando su tradición, nuestro país ha dado algunas pruebas de vigor de la iniciativa privada, como son, la conquista de la Pampa y la construcción de sus ciudades.

La creación de escuelas por acción particular es uno de los testimonios más interesantes de ese espíritu, como lo es la proliferación de universidades y cooperadoras populares y las donaciones de tierra, edificios y capitales para fomento de la instrucción. En el año 1931, los señores Antonio Schettino y D. H. Heloing han donado casa y terreno que suman más de pesos 300.000.

Ese ánimo en favor de la escuela, no solamente es prueba de la conciencia cultural del país, si no incentivo para suscitar la cooperación popular.

A ese fin respondían también la creación de Consejos Escolares en Provincia y Territorios. Declaramos que con preferencia se fundarían escuelas donde los vecindarios secundaran con locales y ayuda. Es necesario dejar establecido que la fundación de una escuela no debe ser ocasión para granjerías, como ocurre actualmente, en que la escuela es pretexto para arrendar una sórdida construcción, obtener el nombramiento para un maestro determinado o va-

lorizar un campo con un edificio del Estado, cuya erección se gestionará empeñosamente.

El interés del vecindario es condición para una acción efectiva del vecindario, para que no sea en ella una nueva oficina del Estado, si no un centro de vida espiritual.

Es frecuente ver que las distribuciones gratuitas que hacen los gobiernos como medidas de fomento — semillas, árboles, animales de cría — son abandonados y carecen de fruto porque no se les concede valor. Lo que poco cuesta poco vale.

La instrucción y la educación tienen ese fin central, mostrar el valor de las cosas para que el esfuerzo de los educandos se las procuren.

El concepto sensiblero de la beneficencia, es un daño para el beneficiado — alivia el presente pero esteriliza su porvenir. La escuela tiene un fin trascendente: no se preocupa del presente si no en mira del porvenir.

También expresa el concepto del Consejo haber dejado en la más completa libertad a las cooperadoras populares, pues la administración anterior las había oficializado, quitando así la apariencia de libertad de la colaboración de los vecindarios. Había, en efecto, una oficina de inspección de la cooperación que era el extremo de la política intervencionista del Estado.

*Poda burocrática.* — El Consejo de Educa-

ción surgido de la Revoluvión, declaró la cesantía de millares de empleados. Desde el punto de vista legal se justificaba, pues que eran cargos fuera del presupuesto. Desde el punto de vista práctico, porque no había fondos para pagarlos. Pero no era extraño a la medida el concepto del vicio profundo que representaban.

Las cesantías se distribuyen así:

| *Cargos* | *Núm.* | *Costo anual* |
|---|---|---|
| Administrativos ..... | 2.230 | $ 6.332.850 |
| Esc. de la Capital ... | 6.938 | „ 18.135.000 |
| Esc. comunes de Prov. y Territorios ..... | 2.180 | „ 4.345.200 |
| Escuelas nuevo tipo . | 1.588 | „ 4.175.528 |
| Escuelas de adultos en Prov. y Terr. .... | 3.879 | „ 8.844.336 |
| Institutos especiales . | 259 | „ 726.726 |
| | 17.074 | $ 42.560.376 |

Representaban, pues, diez y siete mil setenta y cuatro empleos, cuyo costo era de 42.560.376 de pesos.

Debe decirse en honor de la verdad y del pais lo siguiente: que las cesantías hirieron muchos intereses y alborotaron a los heridos, pero cuando se vió la razón y la justicia inflexibles que presidieron los nuevos nombramientos, los afectados se pacificaron.

Comprendieron que el perjuicio de hoy era

el beneficio de mañana, el beneficio del país. Nada calma como el ejempo de la justicia.

Nuestra fé en el país, en su capacidad de mejora fué vivo siempre y entonces la vimos acrecerse.

Los errores cometidos no eran del país, sino de los gobernantes.

*Fruto de la poda.* — Además de imponer la autoridad de las leyes de educación y la ley del presupuesto y de responder a la crisis financiera que la dilapidación había agravado, significaba restablecer las normas que esas designaciones a destajo y caprichosas habían violado.

Fué necesario llenar los claros de las cesantías en los puestos estrictamente docentes. Y lo fueron con sujeción a la ley y el escalafón.

Tuvimos así: 939 maestros primarios más en Provincias y Territorios en 1931 que en 1930.

La inscripción de alumnos fue:

| 1930 | 1931 |
|---|---|
| 610.231 | 647.042 |

El burocratismo electoral había concluído por invertir los términos del problema.

Lo principal era nombrar maestros, lo secundario instruir los niños.

*Frondosidad administrativa.* — La expresión

más cabal de la idea que he expuesto, de desburocratización de la administración escolar, es la cifra ya anotada de 17.074 empleados y docentes menos al mismo tiempo que aumentaba la población escolar y el período de la enseñanza.

En materia administrativa, la disminución de empleados fué de 2.230, siendo así que por el trabajo de reorganización la faena del año fué considerablemente recargada.

Aquí también como en la escuela lo importante era nombrar empleados y sin cuidarse si su servicio es requerido o si el nombrado es capaz de desempeñarlo.

Es un cuadro interesante el que se refiere a los maestros especiales.

| Año | Maestros de grado | Maestros especiales | |
|---|---|---|---|
| | | Diurnos | Nocturnos |
| 1910 | 2.762 | 535 | — |
| 1915 | 3.947 | 534 | — |
| 1920 | 5.706 | 599 | — |
| 1922 | 5.225 | 622 | 522 |
| 1923 | 6.340 | 623 | 574 |
| 1924 | 6.395 | 787 | 671 |
| 1925 | 6.770 | 796 | 638 |
| 1926 | 6.879 | 975 | 680 |
| 1927 | 7.254 | 996 | 743 |
| 1928 | 7.557 | 1.025 | 799 |
| 1929 | 8.620 | 1.678 | 1.078 |
| 1930 | 9.189 | 3.209 | 1.796 |

Ese cuadro demuestra desde luego que en 1928 estaba cubierto el número de puestos que asigna el presupuesto. De modo que todas las designaciones de 1929 y 1930 estaban fuera de la ley.

Muestra además como el crecimiento de estos cargos es mucho mayor que el de maestros de grado, convirtiendo en regla lo que debía ser una excepción.

Así, mientras en 20 años los maestros de grado han aumentado alrededor de tres veces, los maestros especiales han crecido seis veces, triplicándose en los dos últimos años.

Las designaciones de maestros especiales, carecían de reglamentación y se otorgaban sin necesidad de título.

Además, su retribución era mayor, pues con ocho horas de trabajo semanal, recibían $ 180, y los maestros de grado una retribución apenas superior, con 24 horas semanales.

Se puede decir que con el costo de 3.200 maestros especiales, del año 1930, se pudo haber dado destino a más de 7.000 maestros de grado

## III

### REFORMA ESCOLAR SIN MODIFICACION DE PLANES. — EL EJEMPLO COMO METODO

La idea de dar una nueva dirección a la enseñanza misma, no fué abordada en los planes ni programas. En primer término porque los vigentes no la impedían. Los planes no son si no esquemas cuyo contenido puede variar, sin que ellos sean tocados. Su sentido depende de las ideas con que son impregnados por los maestros.

He insistido, por eso, en que todo el problema escolar es el maestro y su conducta.

La negligencia del maestro, su afán disimulado o no, de escapar al trabajo, muestran mejor que la lectura moral ejemplarizadora, los ideales que se encarnarán en el niño.

Las visitas realizadas a las escuelas durante el año transcurrido, me han mostrado una variedad extraordinaria de tipo de escuelas, bajo los mismos planes y programas.

He visto escuelas realmente ejemplares por el espíritu alerta de sus directores, su afán simpático y enérgico, a un tiempo, por el bien del

niño, descubierto sin esfuerzo en el maestro de vocación, a quien se reconoce en su alegría vigilante y comunicativa.

He visto escuelas desanimadas, donde sólo alienta la preocupación de sus maestros por el ascenso o la mejora, generalmente porque no las merecían. Y todo, con los mismos planes y los mismos programas.

La mejor elección del maestro, la justicia, la diligencia, la sinceridad del empeño en el gobierno escolar, transforman la enseñanza aunque los planes no se modifiquen.

Por eso consideramos haber hecho una reforma escolar, a pesar de no haber tocado los planes y programas.

Tal alcance atribuímos en efecto, a las medidar adoptadas para la designación de maestros y sus promociones, a la sanción del escalafón, a la modificación de horarios, a la supresión de las vacaciones de invierno, a nuestro empeño de ser justos.

No creo que los programas sean intangibles. Al contrario, reputo conveniente su modificación. pero no indispensable, y previas otras tareas más fecundas y más básicas.

No nos ha seducido la tentación de hacer cosas nuevas en el papel, si no que hemos querido mejorar, corregir, ajustar lo que existía, ponerles *interioridad* — tarea menos aparatosa

pero más fecunda. Nunca han faltado ideas pero sí decisión para ejecutarlas. Todo nuestro problema es un problema de maduración.

Santiago Argüello en su *Mensaje a la Juventud* (México 1928), que incluye a toda la América Española, dice: "Nosotros concebimos pero no ejecutamos. Tenemos valor, pero es para matarnos entre nosotros mismos".

Lo que llamo "nuestra reforma escolar", mira menos a la instrucción que a la educación.

Sabido es que uno de los más difíciles problemas, es establecer cómo se logra *educar*. Se discute si la lección oral o el libro pueden llenar ese objetivo. La influencia de tales medios es siempre limitada. En cambio, alcanzan una verdadera eficacia educativa, el ejemplo, la conducta. Tal es la lección que ha querido dar el Consejo, porque entendió su papel como el de un verdadero maestro de los maestros, y con deberes más estrictos.

Impusimos un mayor trabajo y llevamos el año escolar a un mes más de duración, mediante la reducción de las vacaciones de invierno y el aumento de las horas de clase que por sucesivos cercenamientos, era solamente de 2 horas 50 minutos (1).

---

(1) Sabido es que en los países europeos que pueden servir de modelo, la duración diaria de la clase va hasta 6 horas y en ninguno existe nuestro horario.

Estabecimos durante 1931 el examen oral en el grado superior. Su supresión era una manifestación del romanticismo pedagógico — el respeto por la libertad, la supresión del trabajo, dejando que la intuición siga elaborando la maravilla de su creación espontánea.

En cuanto a la preparación del maestro, reclamamos del Ministerio de Instrucción Pública la introducción en los programas de las escuelas normales de disciplinas que reputábamos necesarias para los maestros.

Para salvar la falla de algún modo, se instituyeron cursos temporarios de trabajo manual educativo, abandonado lamentablemente hace años. Funcionaron con el buen éxito que acredita el acierto con que fueron sugeridos por el Sr. Inspector General.

Fué Director de estos cursos el Sr. Lino Mestroni; Vicedirector, el Sr. Lorenzo Moreno, y profesores Sra. Sara Davis de Keen, Sres. Aníbal Delgado, Serafín Moreno y Amadeo Ronco.

Además se realizaron cursos especiales de metodología, desempeñados honorariamente y comprendiendo lecciones de aplicación, en los diversos distritos de la Capital.

*Castellano.* — Director, Inspector General don Jorge Guash Leguizamón; Profesor Julián García Velloso, Mario E. Quiroga, Srta. Catalina Bertozzi y Srta. María Adalgisa Rebuffo.

*Ciencias Naturales.*—Director, Inspector General, Valentín Mestroni; Profesores, Alfredo Stenllet, Enrique Deautier, Yolanda Errico de Terrani y Eugenia L. Thirion.

*Matemáticas.* — Director, Carlos Justo Florit; Profesores, Nélida Boglioni y Mercedes Zaga.

*Clasificación numérica de alumnos.* — La inicié con el mismo concepto. Había sido suprimida hacía 26 años. Desde entonces los niños no son clasificados si no como *suficientes* e *insuficientes.*

Por mi parte, creo que la clasificación numérica debe ser restablecida.

Entre los estímulos más apetecibles para la conducta, se cuenta el juicio que cada uno merece de los demás.

La escuela representa para los niños la sociedad, y la clasificación es una de las formas más concretas del juicio que merecen de parte de ella.

¿Pueden ser los niños los seres superiores, sobre quienes no ejerzan influencia los estímulos que tienen acción tan considerable en el espíritu humano, como es la opinión de la sociedad?

El Consejo ha invertido buena parte de su preocupación en clasificar a los maestros y ellos han bregado para que sea la clasificación y no

ninguna otra razón la que determine el ascenso en su carrera.

Se habla de la dificultad de lograr la justicia en la clasificación numérica. Pero debe pensarse en la injusticia de clasificar con un *suficiente* uniforme al niño de aplicación mínima con el niño realmente sobresaliente.

Comprendo el peligro de un sistema de recompensas que excite la vanidad infantil, pero aquí no se trata de recompensa, sino del juicio del maestro sobre el esfuerzo y la capacidad del niño.

Se arguye que la clasificación no mide la real capacidad, sino que premia ventajas a la que es extraña la voluntad; la mejor salud, la condición económica que facilita el estudio y los libros a un niño, enfrente de las dificultades contrarias de otro niño.

La observación diaria demuestra que no es el niño que ha tenido mayores ventajas materiales quien ha sido el mejor alumno.

El argumento equivaldría a no distinguir entre Aristóteles y Speusipo, entre Montesquieu y Goguet, porque en otras circunstancias, los dos segundos, habrían sido quizás superiores a los dos primeros.

El deseo de igualdad no nos debe llevar a cegar la fuerza mayor que existe en la sociedad: las posibilidades inmensas que están secretas

en muchos niños y la clasificación es uno de los estímulos que puede despertarlas.

Que la clasificación compulse todos los factores, que sea benevolente, comprensiva, pero es indudable que para muchos niños la aspiración por el juicio favorable de sus maestros, revelado en la clasificación, ha sido una fuerza preciosa que ha trascendido en su vida entera.

Es una lección, además, de valorización, es una manera viva de suscitar en él la idea de los valores.

Una de las sugestiones que más perdura en el niño es la que se le dá sobre la jerarquía de los valores — es decir, a atribuir a una cosa, más o menos importancia que a otra. Reconocer, exaltar el trabajo y el empeño por saber, es dar al niño una regla que no olvidará.

La clasificación aviva también el sentido de la responsabilidad: demuestra cómo no es lo mismo cumplir, o no cumplir o cumplir a medias su deber.

La indiferencia por el juicio de los demás, y por los estímulos sociales fomenta el amoralismo, la impasibilidad moral.

No conozco organizaciones escolares modelos que hayan suprimido las clasificaciones numéricas.

Una tan larga duración del sistema de no clasificación en nuestro país, es una experimenta-

ción que permitiría a un espíritu curioso estudiar la influencia que puede haber tenido en la formación de las generaciones de este siglo.

¿Cuál ha sido el resultado de un cuarto de siglo sin clasificación en la escuela primaria? ¿Si ha tenido alguna consecuencia, ha sido buena, ha sido mala?

La supresión de la clasificación en las Universidades del país, ha sido precedida, pues, por la supresión en la escuela primaria, conservándose sin embargo, en la Universidad 3 o 4 grados, mientras que en la escuela existe solamente el *suficiente* e *insuficiente*.

La llamada "escuela nueva", que alcanza gran boga y con la que he tenido ocasión de expresar mi disentimiento, tampoco puede aprobar el sistema desde que su fin primordial es facilitar que se acuse libremente la personalidad del niño, se acentúe la diferencia que hay de uno a otro, y la clasificación se propone exactamente ese fin.

El temor a la injusticia de la clasificación que se ha invocado para suprimirla, importa una desconfianza hacia el maestro. En materia educacional la desconfianza es un grave pecado, porque la educación es ante todo un acto de fé en el hombre, en la posibilidad de su mejoramiento y perfección. Necesitamos infundirla en la escuela y fuera de ella. La confianza vi-

gilante mejora instantáneamente a quien es objeto de ella. El personalismo político, la centralización absorbente de los funcionarios, el deseo inmoderado de prevalecer han sido lecciones permanentes de desconfianza, que han conspirado contra la educación moral del país.

Se habla de reformas políticas, de nuevos planes de estudios, de reorganización económica, de necesidad del progreso de la técnica y no se habla de lo que comprende a todas: la reforma moral. Nuestro problema es moral, o por mejor decir, filosófico.

Dos pueblos con la misma organización política, con el mismo sistema escolar, con idéntica técnica, son muy diversos según sea el contenido que ponga dentro de ellos, según sean los ideales de su conducta, según sea el valor que asigne a cada una de esas expresiones de convivencia.

Todas esas fórmulas pueden ser importadas de otros países — sistemas, leyes, técnica — pero lo que no puede importarse y tenemos que lograr, es el espíritu, la cultura, la manera íntima de comportarnos delante de los problemas de la vida.

Los observadores imparciales de la vida sudamericano han dicho que nuestros países, por ser jóvenes, carecen de intimidad, invierten en

su vida exterior la energía que requieren para construir una real cultura.

¿La reforma moral es un problema escolar?

Lo es, en parte importante, pero la escuela no puede ayudar a la solución si no se hace más intensa y más enérgica la conciencia social sobre la función esencial que desempeña la escuela primaria, si el gobierno y todas las clases sociales no se afanan en rodearle de cuidado y de prestigio.

# IV

## LA ESCUELA COMUN Y LA ENSEÑANZA PRACTICA

*La escuela de Nuevo tipo.* — La escuela primaria es, en la ley y debe serlo en la práctica, "la escuela común", desinteresada y simplemente formativa — que no amueble si no que despierte la inteligencia, según los términos de Pestalozzi.

Tal fué el concepto del Consejo de Educación de 1931. Por eso suprimió la escuela que se llamó de Nuevo tipo. No fueron solamente las razones legales y financieras las que provocaron esa supresión, si no también una convicción teórica.

La enseñanza actual de nuestras escuelas, se dijo en los fundamentos de su implantación, se caracteriza por ser esencialmente intelectualista. Se ha dejado de lado el cultivo de la habilidad manual y la transmisión de conocimientos

aplicables en la vida diaria (1). Según su plan se enseñarían las materias fundamentales *en dos años,* tratándose las demás disciplinas en forma ocasional.

Paralelamente se daría enseñanza práctica de fabricación de escobas, plumeros, cepillos y de cestería, esterillado, cartonería, jardinería, horticultura, agregándose *labores* en las escuelas de niñas. En las escuelas rurales las materias prácticas serían cultivo de hortalizas, de trigo, maíz, arboricultura, avicultura, fabricación de pan, manteca y queso.

El órgano oficial, el *Monitor,* al celebrar esta nueva escuela, decía que "la pedagogía moderna no se propone educar a un hombre en abstracto, sino a un hijo de su país, estimulando las facultades, hábitos, oficios y actividades que tengan campo adecuado de desarrollo dentro de él (2).

La escuela de Nuevo tipo no suprimía la escuela tradicional que, según la ley, tiene por objeto "favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico del niño".

Pero era evidente que dejaba de ser la "escuela común".

A los pocos años de andar la escuela de Nuevo tipo, habríase planteado el problema de sa-

---

(1) Acta 11 Mayo de 1929. *Monitor.*
(2) Número de Diciembre 1929.

ber el valor respectivo de los estudios hechos en los dos tipos de escuelas primarias, para ingresar en el colegio secundario. ¿Tendrían el mismo valor? ¿Serían capacidades similares para continuar los estudios secundarios? ¿O la nueva escuela daba por terminada en ella la vida escolar del alumno?

Habría sido el mantenimiento de esa escuela un percance catastrófico para nuestra cultura.

Encerraba la más curiosa paradoja. Se creaba la escuela so color de inspiración democrática y nada habría zapado como ella la verdadera democracia.

El niño pobre de la campaña o de la ciudad habría aprendido, en el mejor de los casos, un oficio secundario, pero habría perdido la oportunidad de una carrera liberal o de un porvenir científico. Es exactamente lo contrario de lo que en Francia se considera un reclamo democrático: la posibilidad de que todo niño bien dotado tenga abiertas las puertas de los más altos estudios.

Significaba someterse al ideal pragmático de Estados Unidos, que busca en la preparación para la vida práctica, bien sea ella la humilde de un trabajo manual, el caudal mayor que la escuela debe dar.

Era, por otra parte, el olvido y el desdén por las calidades de que han dado muestras nuestro

país y nuestra raza: la capacidad para la concepción intelectual, para la construcción artística y especulativa.

Era la tentativa de "descoronarnos", como decía Jaurés, aludiendo a la supresión de los estudios clásicos, que son exactamente los antípodas de las manualidades prácticas.

El Consejo de 1931, mantuvo el concepto de la "escuela común", base primaria de toda cultura popular — como quiere la ley.

Pocas veces se ha salvado el país de la amenaza de un tan grave daño.

Se introducía en triunfo la teoría pragmática, en vísperas de producirse la clara bancarrota del sistema que en su tierra clásica, en su suelo predilecto, en Estados Unidos, no ha alcanzado a otorgar el bienestar material, que era su meta, sin contar con que su desdén por la cultura pura (1) preparaba la civilización tipo *chauffeur*, en la que Keyserling vé el símbolo del mundo nuevo cuya desaparición nos parece ahora próxima.

---

(1) Ver *Prosperity*, por M. Bonn, 1931.

## V

### ESCUELA DE ADULTOS

El Consejo de 1931 se ocupó también de las escuelas de adultos, no para transformarlas o derogarlas, lo que habría sobrepasado su plan, sino para replantear su sentido y sus programas y orientar su futuro.

Es el momento de referirme a ellas porque han sido encarecidas en nombre de la utilidad inmediata de la enseñanza.

Se exalta su importancia porque están destinadas, se dice, a mejorar la capacidad de la masa obrera, con nociones y aptitudes que se traducen en una instantánea mejora de su trabajo y de su salario.

Estas escuelas, que la ley llama para adultos analfabetos, se dividen en secciones primarias y en cursos especiales. Las primeras no habían crecido, pero en cambio, la inscripción de los cursos especiales había marchado de 26.916 en 1927, a 55.408 en 1930.

¿Qué comprendían esos cursos especiales?

Las más variadas materias, y entre ellas lenguas vivas: inglés, francés, italiano; materias comerciales, como contabilidad, aritmética comercial, taquigrafía; ramos de economía doméstica, como telares, cortinados, sombreros; materias industriales y profesionales como electrotécnica, química industrial, encuadernación, flores artificiales, telegrafía, artes decorativas.

No es necesario decir que éstas materias no se enseñaban a los adultos analfabetos, sino a una clientela diversa.

El fundamento invocado para crear estos cursos es el art. 12 de la ley de Educación Común, según el cual se autoriza el establecimiento de escuelas de adultos, "en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas, otros establecimientos donde pueda encontrarse reunidos por lo menos 40 adultos ineducados". Agrega el art. 12 que el mínimum de enseñanza para estas escuelas es de "lectura, escritura, aritmética (las 4 primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de idioma nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen *con la industria habitual de los alumnos de la escuela*".

Durante 35 años esos textos no tuvieron otra inteligencia que la directa, simple: escuelas pa-

ra *adultos analfabetos* y no por tanto cursos especiales para quienes hubieran hecho ya la escuela primaria.

Y menos podía pensarse en ello después de 1906, fecha en que la Nación asumió la responsabilidad de la instrucción primaria en Provincias (que ha duplicado su función), donde el censo ha probado la existencia de 420.000 niños analfabetos.

En 1901 el Consejo tuvo ocasión de pronunciarse respecto de su idoneidad para establecer la enseñanza especial.

Fué solicitado para crear enseñanza especial doméstica. El Consejo dijo, con la claridad de hombres de gobierno, cuya tradición parece haberse perdido, lo siguiente:

*Mayo* 31 *de* 1901.—

1º — Que, según la Ley de 8 de Julio de 1884 el Consejo Nacional de Educación sólo está autorizado para establecer escuelas primarias *comunes*, que eduquen al alumno y le suministren los conocimientos generales que son necesarios para formar su carácter y dar eficaz empleo a su actividad en el futuro, cualquiera que sea el campo de acción que debe o quiere elegir.

2º — Que la dirección utilitaria que conviene imprimir a esas escuelas se consigue mediante

la atención preferente prestada a las nociones de esencial y más útil aplicación en la vida práctica, sin por esto desconocer o comprometer el carácter educativo que deben revestir, especializándolo en beneficio de objetos, que si son de incuestionable importancia, deben recibir y reciben impulso de otras autoridades que el Consejo Nacional de Educación.

3º — Que con mayor razón resulta extraña al cometido de este último la creación de escuelas exclusivamente profesionales como la que se solicita.

4º — Que si bien la enumeración de las materias que constituyen el mínimum legal de la enseñanza primaria es susceptible de ampliarse, esa ampliación se subordina necesariamente al concepto primordial en que aquella reposa, según queda establecido anteriormente.

5º — Que la autorización de fundar escuelas ambulantes y de adultos, además de las infantiles, elementales y superiores, prescribiéndose para las primeras el conocimiento de "los objetos más comunes y que se relacionan con la industria habitual de los alumnos", no cambia la índole ni el propósito fundamental de unas y otras que es el de la educación cumún.

6º — Que los jardines de infantes a que se refiere el art. 11 de la ley antes mencionada, no

constituye una excepción, sino una preparación al régimen de las escuelas comunes.

*Se declara*: que la fundación de escuelas profesionales no entra en las atribuciones que confieren al Consejo Nacional de Educación, la mencionada Ley de 8 de Julio de 1884.

(*Exp.* 1556, *año* 1901.)

La sabia resolución lleva las firmas de D. José María Gutiérrez como presidente, y de D. A. Helguera Sánchez como secretario.

En 1924 el concepto de la escuela de adultos sufre una alteración tan profunda que la contradice.

Era difícil que la creación pudiera disimularse bajo el mismo nombre y se llamó, entonces *Cursos complementarios*, puesto que están destinados a *complementar* la instrucción primaria.

El pensamiento está muy claro en la Reglamentación. Su artículo 10 dice, en efecto, "para inscribirse en los cursos complementarios de mujeres, se requiere, para contabilidad, idiomas, taquigrafía, dactilografía, certificado de terminación de estudios primarios... "Lo mismo para los cursos de contabilidad, electrotécnica, química industrial, etc. Para otros cursos de labores, telares, etc., se requiere solamente 4º grado primario.

Como se ve, no son estos cursos los propios

de las escuelas de adultos de que habla la ley, ni por las materias, desde luego, ni por el alumnado, pues que según aquélla, la enseñanza especial se imparte a los analfabetos, a los mismos a quienes se da la enseñnza primaria, tan enérgicamente expresado por el lugar donde funcionan: cárceles, guarniciones, fábricas, etc.

La *escuela de adultos* y los *cursos complementarios* son asuntos bien diversos en la historia de la instrucción pública.

En la legislación francesa, fuente principal de nuestras leyes, están señaladas muy claramente las diferencias.

Las escuelas de adultos dan una enseñanza de excepción, generalmente nocturna, a obreros que trabajan durante el día y a quienes se quiere ofrecer una oportunidad escolar de que han carecido y que, por tratarse de obreros, ha de ser de corta duración para evitar la fatiga.

Los cursos complementarios, en cambio, forman parte de las *escuelas de continuación* o de *instrucción primaria superior*, es decir, insti tutos adonde concurren los *niños* que han terminado el ciclo primario.

Son siempre diurnas, para niños, en las horas de clase diarias, es decir, típicamente escuelas secundarias.

Son las escuelas que corresponden al tipo de

nuestras escuelas de comercio, profesionales de mujeres, industriales, etc.

En Francia, en estas escuelas, después de dos años de estudios comunes, se diversifican los cursos en estudios comerciales, industriales, de economía doméstica y agrícola (1).

Si la enseñanza primaria, especial y secundaria tuvieran como en Francia un gobierno común, la distinción de estos diversos órdenes carecería de importancia, pero no en nuestro país, donde existe un Consejo de Educación a quien le ha sido entregado el gobierno autónomo de la enseñanza primaria, de "la escuela común", quedando reservado al Ministerio la enseñanza secundaria y especial.

Con la creación de los cursos complementarios, el Consejo de la Instrucción Primaria realiza una función absolutamente congénere con la del Ministerio de Instrucción: son las mismas materias, persigue la misma finalidad.

De modo que si se reputa necesario extenderlas, lo único lógico sería confiar esa extensión a los establecimientos que normalmente las dan.

¿Quién puede interpretar, inspeccionar, organizar esa enseñanza mejor que el gobierno de la enseñanza secundaria y especial? En cam-

---

(1) Véase *Code de l'instruction primaire*. París, 1929.

bio, introduce en el Consejo un afán y un plan, extraños a su fin, a su pericia.

Son razones que difícilmente admiten el espíritu confusionista de la política.

La enseñanza de adultos es de un considerable interés social. Me he vinculado a ella durante largos años y me asocié a la fundación de numerosas escuelas de ese tipo (1): escuelas de mecánica y electricidad, de dibujo aplicado, de secretarios comerciales.

Fundados en Tucumán, como trabajo de su Universidad, tendían a dar solución a problemas concretos de un medio determinado.

Pero son extraños por completo a un Consejo Nacional de Educación común, retardado y corto en atender el problema de la escuela común, para todos los niños, en un país con 500.000 analfabetos en edad escolar.

He mostrado en la *Memoria* del Consejo de Educación de 1931 cómo la desviación de sus recursos en excursiones, desvaríos, en enseñanzas cuya atención no le pertenece, le privaban de 6 millones de pesos, con los que habría podido dar escuela primaria a más de 60.000 niños, atento a que el costo por niño es en ellas de 96 pesos anuales.

No fué, como siempre, limitado el daño causa-

(1) *La Universidad y la vida.* Terán, pág. 195 y siguientes.

do por el mal ejemplo, sino que sirvió para que en 1930 el sistema de la escuela de adultos comprendida como escuela especial, como cursos complementarios o de continuación del ciclo primario, fuera extendido a Provincias. Es decir, que mientras no se atendía el asunto propio, o sea la instrucción primaria, se destinaban los recursos a lo que no se podía legalmente, desviándolos de su fin peculiar y fecundo.

El Consejo de 1931 se encontró en presencia de una situación de hecho y de una tradición que tendía a consolidarse fuera de la ley y al margen de la interpretación sana de las necesidades escolares.

El Inspector General D. V. Mestroni significó al Consejo que los cursos complementarios habían transformado la escuela de adultos en su estructura y finalidad. Esos cursos especiales que debían ser aplicados "a los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos" se sustituyen a lo principal, cuando solo los concibió la ley como accesorios.

Se dan casos, agregaba el Inspector General, de escuelas con una sección primaria y 14 cursos especiales, dos secciones primarias y 21 cursos especiales, dos secciones primarias y 21

cursos especiales, otra de un grado primario y 17 cursos especiales (1).

Las escuelas de adultos se convirtieron así en escuelas profesionales.

Proponía, en consecuencia, la reintegración paulatina de las escuelas de adultos a su sentido genuino, por medio de medidas prudentes.

La primera consistió en suprimir los cursos de idiomas extranjeros, artes decorativas, telegrafía, electrotécnica, química industrial, telares, sombreros, flores artificailes, encuadernación.

La segunda consistía en dar otro destino a los maestros que por tal supresión quedaran sin cargo.

La tercera consistió en impedir en lo sucesivo la proliferación de estos cursos especiales, fijando una proporción entre su número y el de cursos primarios a que según la ley debían estar anexos.

El conocimiento de estos antecedentes, quizás, determinó, al Gobierno Provisional a suprimir la tercera parte de los maestros especiales que eran de 600 aproximadamente.

Se ha creído que la solución del reclamo provocado por esta supresión sería la de restablecer esos cargos, lisa y llanamente, es decir, en

(1) *Monitor*. Junio 1931.

mantener el extravío indudable que representan tales cursos especiales — cuando estaba en las manos del Parlamento lo que dicta la reflexión del asunto, o sea: transferir los fondos destinados al sostenimiento de todos los cursos complementarios al presupuesto del Ministerio de I. Pública.

En esta forma se mantiene la enseñanza; se la entrega al gobierno natural de la enseñanza especial, para ser sometida, en sus establecimientos congéneres, a planes comunes, a inspección especializada y no se perturba el funcionamiento normal de las escuelas primarias.

La lógica, la lealtad con la ley, el principio de orden habrían quedado satisfechos.

Una pequeña experiencia vivamente expresiva fué el proceso del reclamo por esa supresión. Una gran agitación en los gremios docentes y en la prensa encontró eco en el Parlamento y en el Gobierno y se autorizaba el restablecimiento de 215 maestros especiales para adultos ineducados — todos ellos sin título docente, designados fuera de los requisitos de la ley.

Simultáneamente cesaban en provincias 1.100 maestros de grado que instruían 35.000 niños — pero esto no provocó la más leve protesta.

Pensé, entonces, ¡cuán difícil es gobernar la Nación desde Buenos Aires, bajo la presión inmediata de intereses y de influencias parciales!

**CUADRO DE COSTO DE LAS ESCUELAS DE ADULTOS Y MATERIAS ESPECIALES DE LAS ESCUELAS DIURNAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

| | | *Al mes* |
|---|---|---|
| 135 | directores nocturnos, a $ 252 | 34.020 |
| 650 | preceptores, a $ 216 ..... | 140.400 |
| 1718 | maestros especiales, a $ 180 . | 309.240 |
| 1 | inspector general, a $ 1.000 . | 1.000 |
| 4 | inspectores, a $ 600 ..... | 2.400 |
| 10 | auxiliares inspección, a $ 500 | 5.000 |
| | | 492.060 |
| | Al año ..... | 5.904.720 |
| | Sobresueldo de porteros ..... | 48.000 |
| | Material ..... | 15.000 |
| | Total ..... | 5.967.720 |

A esto debe agregarse su parte en el costo de alquileres y luz de los locales ocupados.

# VI

## LEGALISMO

Cumplir la ley, exaltar su imperio es un programa básico de gobierno en nuestro país.

Es un rasgo genuino de psicología americana apartarse de ella cuando se está en el gobierno e invocar su intangibilidad de cosa sagrada cuando se está en la oposición.

Así ocurrió antes y después de la Revolución de Septiembre de 1930.

Quienes gobernaron hasta entoncen avasallaron todas las leyes, y cuando fueron derrocado, amenazaban con las furias del averno a la dictadura que, con ser el fruto de un movimiento armado, no fué tan lejos en el desprecio por ella.

Para el Consejo de Educación que esa revolución designó, el cumplimiento de la ley fué el afán mayor y en ello casi, diríamos, compendió su esfuerzo.

*Consejos Escolares.* — Fué restablecido su régimen en cuanto creaba Consejos Escolares,

como organismo popular esencial, a cuya propuesta debía designarse los docentes.

*Escuela Común. Escuela de Nuevo Tipo.* — Derogó la fundación de escuelas practicistas, llamadas de *Nuevo tipo,* que significaba abolir el pensamiento de la Escuela Común, base de una instrucción uniforme popular.

Este plan encierra una doble contradicción curiosa.

Teóricamente, he dicho, era la implantación del pragmatismo yankee, de la escuela de Dewey o sea la escuela que recibe su dirección del ambiente inmediato del niño; enseñanza vocacional con proscripción de la instrucción cultural. Y el Partido Radical, cuyo programa traducía ese plan, se caracterizaba por el repudio de la civilización e ideales norteamericanos que aquella escuela encarnaba.

La segunda contradicción es más grave. Siendo un partido popular, plebiscitario quitaba a la democracia su más sólido apoyo: la escuela única primaria. Por aplicación de la escuela de *Nuevo tipo,* a los pocos años, las clases populares habrían sido sacrificadas al ser confinadas a la instrucción sin horizontes de las manualidades prácticas.

Nada justificaba, dijo el Consejo a los pocos días de la Revolución, presidido por el Dr. Angel Acuña, la existencia de escuelas denomina-

das de *Nuevo tipo,* con el carácter especial que se les atribuye, y sometidas a un régimen, programa y gobierno diferentes de los que se aplican a todas las escuelas, de acuerdo con la ley fundamental de 1884 que creó un plan común para toda la población infantil.

*Institutos especiales.* — La ley, decía el mismo Consejo, encarga al Consejo de Educación el fomento de la instrucción primaria. Todo lo que salga del radio de esa acción específica está fuera de su misión.

No se pronuncia, agregaba, sobre la utilidad o la importancia de tales institutos, sino que afirma la carencia de facultad del Consejo para extender su acción más allá del mandato de la ley.

Así suprimió el Instituto de Pedagogía y el de Psicología Experimental. Pudo haber agregado que los fines perseguidos por esos institutos, eran realizados por otros establecimientos del Estado.

*Escuelas en provincias.* — Se establecieron escuelas en provincia con violación de la garantía primaria que exige la ley en resguardo del régimen federal: la autorización previa de los gobiernos provinciales. Durante 1931 la primera medida consistió en obtener esa autorización.

*Escuelas de Adultos.* — Fueron instaladas en provincia con desprecio completo de la ley, que

no las autoriza: y no obstante ser notorio que la alfabetización infantil era su más urgente requerimiento.

*Maestros especiales. Escuelas al Aire Libre.* — Estas designaciones habían escapado al requisito de la presentación por los Consejos escolares de sus candidatos desde que la ley existe. Por primera vez se cumplió ésta a su respecto.

*Autonomía financiera.* — El cimiento de la ley de Educación era la creación de recursos propios y la autonomía financiera del Consejo.

El Consejo de 1931 no obtuvo su cumplimiento pero insistió enérgicamente en reclamar su respeto y, por primera vez, después de 1902, hizo valer su derecho a un recurso que había quedado letra muerta: el 50 % de las utilidades de los depósitos judiciales, calculado para 1931 en 4 millones de pesos.

El Consejo resolvió, ante el desconocimiento de ese derecho por el Banco de la Nación, promover demanda ante los Tribunales, ordenando el inmediato enjuiciamiento.

Igual procedimiento adoptó con relación a los Municipios de los Territorios, reclamándoles judicialmente la entrega de las rentas que la ley le concede.

*Régimen financiero.* — El ejercicio de 1931 cursó dentro de los gastos autorizados de pesos

97.259.600, cerrándolo con un *superavit* de $ 3.694.593 m|n.

El régimen financiero que las leyes buscaban asegurar al Consejo de Educación ha quedado letra muerta, en su cuantía y en su autonomía, decía en su *Memoria* el Consejo de 1931.

La inercia de quienes debían ejecutarla ha conspirado siempre contra su cumplimiento.

Nuestras oficinas han calculado que se ha substraído al Tesoro Escolar y al Fondo Permanente que creó la ley de 1884, más de 300 millones de pesos.

Será asimismo necesario reglamentar, a fin de hacer efectiva, la entrega al Consejo de todas las multas que las leyes destinan a la Instrucción común.

A pesar de conocer la crisis financiera que atravesaba el Estado hemos reclamado insistentemente la entrega de los fondos que pertenecen al Consejo como recursos propios, pero que la Tesorería de la Nación recauda directamente.

Desde 1930 la Nación había dejado de entregar al Consejo lo que le correspondía de las contribuciones territorial y patentes de la Capital.

Es una historia pintoresca pero muy expresiva ésta de los recursos que componen el *tesoro común* de las escuelas. Sus capítulos son una sucesión de buenas intenciones y de arrepentimientos cuando llega el momento de cumplirse.

Primero fué la Municipalidad de la Capital que dejó de dar su contribución, hasta que al fin una ley la eximió. Después hay otras que no se cumplen, como el 50 % de los intereses que producen los depósitos judiciales y un porciento del producto de las ventas de tierras públicas. El Consejo de 1931 tuvo que litigar para que se respetara la contribución que deben los Municipios de los Territorios, discusión que provocó un sesudo informe del abogado del Consejo Dr. di Giorgio.

Todos están de acuerdo en conceder recursos propios a la instrucción primaria, pero todos están de acuerdo también en encontrar interpretaciones que los amenguan o los suprimen cuando llega el momento de entregarlos.

*Fianza de los funcionarios.* — También por primera vez obligó a los funcionarios que manejan rentas a otorgar la fianza que dispone la ley de Contabilidad de 1872.

*Inspección Escuelas Normales.* — Reclamamos el cumplimiento de la ley en cuanto faculta al Consejo de Educación a intervenir en el funcionamiento de las escuelas normales.

No es posible admitir que éstas se desarrollen sin conocimiento y participación del Consejo.

Y es así que las Escueas Normales no impar-

ten la instrucción adecuada a las necesidades de nuestras escuelas.

La ley 1420 previsoramente estableció que el Consejo Nacional de Educación debía vigilar la enseñanza de las Escuelas Normales (Art. 75 e inciso 2º del art. 57 de la ley 1420).

Es necesario que la enseñanza de las Escuelas Normales se ajuste a las necesidades que el Consejo reconozca que deben ser llenadas.

En ese sentido se requirió del Ministerio de Instrucción Pública que se prepare a los maestros para que puedan enseñar las nociones de agricultura y ganadería para niños, o de industria doméstica para niñas, que la misma ley ha incluído en el mínimum de la enseñanza primaria (Art. 6º de la misma ley).

Los fundamentos de este pensamiento están expuestos en la comunicación del señor Inspector General don Valentín Mestroni.

*El Consejo de la ley.* — El Consejo de 1931 fué el de la ley, en relación con el Gobierno de la Nación y con relación a su vida interna.

El régimen de la escuela, tentación constante para el apetito electoral de los gobiernos, fué respetado ejemplarmente por el Gobierno Provisional. Su autonomía docente y administrativa fué absoluta. La filiación política de los maestros y funcionarios no tuvo influencia alguna en los nombramientos o ascensos.

En su régimen interno el Consejo de 1931 fué el gobierno colectivo que implantó la ley — quizá el único que exista en el país — sin dictadura de su presidente, sin la conspiración de los vocales y sin la anarquía consiguiente que ha frustrado muchas veces las mejores intenciones. En tal sentido entendimos también haber dado una lección.

No se halla el gobierno colectivo encarnado en nuestras costumbres, por lo que el sistema de la ley no había funcionado hasta ahora sin tropiezos.

Puedo decir, en homenaje a la verdad, en homenaje a los señores vocales del Consejo y como resultado de una experiencia útil para el país, que el sistema tiene ventajas dignas de ser extendidas. La colaboración permanente de los miembros del Cuerpo cuando están animados por idénticos propósitos, evita yerros, da serenidad a las decisiones, ocasión a la meditación y autoridad al gobierno.

He recogido de esta comunidad de esfuerzos un nuevo testimonio de la sabiduría de nuestra ley de educación.

*Aumento de Consejos Escolares de la Capital.* — Con el fin de que se cumpla el propósito de la ley, de que el Consejo Escolar sea "una comisión de padres de familia" (art. 38), pro-

yectó el Consejo Nacional una nueva distribución de la Capital que significaba duplicar el número de sus consejos actuales.

Hace 47 años, cuando se sancionó la ley 1420, la ciudad de Buenos Aires tenía 50.000 niños en sus escuelas y se crearon 14 Consejos Escolares.

Hoy tiene 20 Consejos Escolares y 250.000 niños. El número actual de Consejos existía ya a principios del siglo.

Hoy hay Consejo Escolar que gobierna la instrucción de tantos niños casi como el Consejo Nacional cuando fué creado.

En consecuencia, los Consejos Escolares actuales no son, no pueden ser los Consejos de padres de familia que quiere la ley y que justifican su existencia y les da su sentido.

*Reforma de la ley.* — Es una ilusión frecuente y un poco superficial la de creer remediar los males con la reforma legislativa. Sin tocar las leyes actuales se puede alcanzar muy grandes perfeccionamientos. Podríase decir que muchas deficiencias son debidas justamente a que esas leyes no se han cumplido.

El Consejo de 1931 ha considerado así que gran mejoría se obtendría con asegurarles plena vigencia. Por eso ha entregado a los Consejos Escolares el manejo de maestros y escuelas que habían escapado a su intervención, como

son los maestros especiales y las escuelas al Aire libre.

El cumplimiento terco de las leyes actuales es un programa suficiente, sobre todo en lo relativo a su autonomía financiera que nadie respeta.

ñó en proveer su magisterio de profesores extranjeros.

La ciencia no se improvisa. La vida de la Universidad de Tucumán, que es la aludida, se debió en parte principal a ellos.

Pero al frente de la instrucción primaria otra debía ser su conducta porque en vez de beneficiar la enseñanza debía perjudicarle la calidad de extranjeros de los maestros. El maestro primario extranjero no posee mejor cultura, pues en su casi totalidad es egresado de las aulas del país y tiene en frente del nativo la inferioridad de un menor apego a la tradición, que es una fuerza necesaria para un país movedizo y cosmopolita.

*Unificación nacionalista.* — Un objetivo nunca olvidado en la acción de 1931 ha sido el de ceñir los vínculos entre las diversas porciones del país. La escuela nacional debe ser como la legislación civil y como los ferrocarriles un vehículo de homogenización de sociedades distantes y que, en muchos aspectos, se desconocen.

Las dos leyes de instrucción primaria se mantenían inconexas. El Consejo de Educación se resistía, he dicho, a dejar de ser el gobierno escolar de Buenos Aires. El régimen de las escuelas, el nombramiento de los maestros, su escala de sueldos, eran diversos. Las Provincias tienen un tratamiento de colonias. Las es-

cuelas de Provincia habíanse reservado pa congrua discrecional de intereses políticos.

Nos empeñamos en unificar su reglament ción, reconocer los derechos de las escuelas los maestros de Provincia, reconocimos a lc maestros de Provincia, con título nacional, a se maestros en la Capital, y, a la inversa, estimu lábamos a los de la Capital a ir a Provincias.

No nos fué dado remediar en todas sus cor secuencias la injusta situación, pero la denur ciamos y la abordamos claramente.

Basten dos pequeños hechos demostrativos solamente en la Capital existen los *maestro auxiliares*, y eran 430 al finalizar el año 193( Son los maestros dispensados de trabajo a frente de grado por razón de impedimento f sico. Pues bien; en Provincias no hay maestrc auxiliares, o mejor dicho, maestros auxiliare significan cosa muy distinta: es el nombre c una categoría de maestros de grado.

Segundo hecho: los maestros trabajaban en Capital durante 4 horas. En Provincias las ha que trabajan 7 y 8 horas, a veces después de m chos años de servicios. Hay actualmente 7! maestros con horario alterno en Provincias.

Nos fué permitido mejorar la situación ( 700 de ellas ascendiéndolas de categoría.

Multiplicamos en la Capital, Provincias y T

rritorios los nombres de las diversas regiones políticas, por iniciativa del Dr. Guillermo Correa, y también impusimos en todas las Provincias y Territorios los nombres de los "siete padres indiscutidos del país".

Homologamos para las Provincias los Consejos Escolares de la Capital, sometimos al mismo escalafón a los maestros de todo el país, los hicimos participar por primera vez en actos tan importantes como la elección de los textos escolares.

Fué una adversidad considerable para nuestro empeño la penuria en que se hallaba el tesoro fiscal, pues no pudimos aplicar una primera escala de sueldos que engranara al magisterio de provincias con el magisterio de la Capital y Territorios.

La posición desventajosa de aquél con relación a éste es una causa que resta eficacia y deprime al maestro en provincias.

Como primera mejora propusimos la equiparación de sueldos.

*La vida rural. El libro histórico.* — La previsión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1884, que mandaba dar nociones de agricultura y ganadería a los niños en las escuelas de campaña, no ha sido cumplida después de 46 años de sancionada.

Las escuelas normales no se adaptaron a esa

necesidad y no nos han provisto de los maestros especiales para tales fines, es decir, de los maestros de agricultura o industrias rurales, no obstante que las escuelas de la ley 4874 estaban destinadas a ser escuelas campesinas. Quizá fuera esto consecuencia de la privación que ha sufrido el Consejo Nacional de Educación, de las facultades que la ley de 1884 le atribuía en el régimen de las Escuelas Normales.

El Consejo de 1931 dispuso que se iniciara ese trabajo. Vimos en él una forma de nacionalización, porque incorporaba el conocimiento de las industrias locales a la vida escolar.

Estamos en el deber de realizar el esfuerzo necesario para cumplir los votos de la ley, tanto más cuanto que interpretan intereses vitales del país: formar la técnica y la cultura de la vida rural, decía la comunicación a los maestros. Reclamamos de los maestros que cumplieran ese mandato en la medida posible y se dió instrucciones para su cumplimiento.

Debían realizarse trabajos de almácigo, trasplante y cultivo en canteros de legumbres y plantas floreales, pues permiten mostrar en menor tiempo el ciclo de la vegetación y no requieren mayor espacio del que dispone cualquier escuela.

Se incluía en el plan la visita a escuelas agrícolas y campos de laboreo que se hallaren en la vecindad de la escuela, la de solicitarse

la cooperación de los cultivadores más adelantodos de la región, y la de sus peritos agrícolas a fin de que den, de tiempo en tiempo, algunas lecciones a los niños en la escuela o en sus propios campos.

El proceso vegetativo desarrollado a la vista de los niños es un espectáculo que sostiene su curiosidad, sirve como aplicación de sus "clases de naturaleza", y es una manera de interesarlos en la vida rural, adaptarlos a ella, haciéndolos capaces de encontrar placer en vivirla y mejorarla.

La ayuda para realizar estos fines puede ser uno de los objetos de la cooperación escolar que ha sido recomendada a Inspecores, Visitadores y Directores.

El trabajo debe ser práctico y en cuanto a indicaciones teóricas, pueden ser solicitadas a las oficinas del Ministerio de Agricultura, cuya sección Propaganda hace el envío de sus publicaciones sobre granja, pequeños cultivos e industrias rurales dentro de la lista que ella misma provee.

Señalaba otros estímulos de intención nacionalista, eficaces para alentar la vida rural.

Entre ellos el de fomentar las reuniones sociales de padres y vecinos y la constitución de asociaciones vecinales, que destruyen las pre-

venciones y discordias tan frecuentes en las pequeñas poblaciones.

Son motivos para tales reuniones las fiestas patrias, las fechas que marcan las diversas etapas de la agricultura local: comienzo o final de cosecha, vendimia, trilla, etc. — agregaba la circular.

Se creó en las escuelas rurales el libro histórico, cuyo fin era investigar el pasado del lugar o de la zona de influencia de la escuela, a fin de comprobar si fué la cuna de algún hombre o mujer que haya sido un benefactor de la región o que hubiere luego descollado por actos de carácter, inteligencia o altruismo. Puede ser algún héroe desconocido de la Independencia, el introductor de algún proceso importante o de una especie útil o el fundador de una escuela o un maestro ejemplar.

Muchos descubrimientos podemos hacer en favor del patrimonio del país, — decíamos en la circular enviada a los maestros, — pero lo que interesa es sobre todo fundar la tradición local, crear una razón nueva de amor por el terruño, expresado en ese héroe digno de dar su nombre a la escuela, que ennoblecerá la vida campesina y distribuirá en toda la nación lo que es hoy injustamente el privilegio de las ciudades o de la metrópoli.

Esa medida acentuaba y extendía uno de los

pensamientos cardinales del Consejo de 1931: descentralizar y desburocratizar la acción escolar, no por fantasía personal sino por obediencia a las leyes del país.

Queríamos la colaboración de los vecindarios y del pueblo para dar calor y eficacia a las escuelas, sin declinar de su afán de disciplina, y al contrario, sugiriéndola en ellos, como una lección post-escolar.

Se buscaba encender focos, por pequeños que sean, de vida espiritual, de federalismo verdadero, que atenúen la absorción que la metrópoli y las grandes ciudades ejercen en todos los aspectos de nuestra vida, tender a que el niño se adhiera a la propia provincia y al propio terruño, mostrando las razones materiales y morales que justifican el amor por ellos.

Aspirábamos con la implantación de la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería, que manda la ley incumplida, a señalar un rumbo esencial: el de evitar que la escuela sea un cómplice de la tendencia burocrática tan arraigada en el país. La inspiración, puramente literaria de los programas, y más que de los programas, de su aplicación, desde la escuela primaria, es uno de nuestros males. Ha provocado la deserción de los oficios rurales o industriales, la clientela siempre creciente del puesto de presupuesto, aletargando el espíritu de

iniciativa y el gusto por la vida independien
que es la levadura y la garantía de una den
cracia verdadera; la variedad de intereses y
centros diversos para concertar y asegurar
unidad de la nación.

La ordenanza que creaba el *Libro histórico*
ideada por el Inspector Sr. Antonio R. Barbe-
ris, decía así:

1º — Las Escuelas Nacionales de Provincias y Territorios, llevarán un "Libro Histórico" en el que sus Directores asentarán cuidadosamente las noticias que el personal de las mismas pueda recoger acerca de hombres y acontecimientos notables de la localidad, de su pasado, que sean dignos de recordación y de enseñanza, en cuaquier orden de la vida militar o civil.

2º — Las anotaciones que se hagan en el "Libro Histórico" estarán testimoniadas con las citas de las gentes de información que se reputen serias — documentos, copias de actas, declaraciones de contemporáneos, etc. — y tendrán previamente la autorización del Visitador de la Sección.

3º — Periódicamente se elevará un informe de las investigaciones recogidas por intermedio de la Inspección Seccional.

4º — El "Libro Histórico" de la escuela no debe salir de la misma, y en todo cambio de Di-

rector se hará constar especialmente su
trega.

*Museo de la Escuela Argentina.* — El Mu
de la Escuela Argentina tiene un sentido
elevado nacionalismo. Fué proyectado por
Srta. Rosario Vera Peñaloza, y comenzó s
trabajos dirigido honorariamente por ella mis
ma. Está destinado a ser una expresión animada de la vida argentina en todos sus aspectos y orientada para la comprensión de los niños.

No será, pues, Museo en el sentido de almacenamiento y catalogación sino en el sentido de síntesis total, expresiva y orgánica, del país. Comprenderá la tierra y elementos físicos, las manifestaciones naturales, sociales y espirituales: será un microcosmos del país.

*Cooperación con las Provincias.* — La alianza de esfuerzos con las Provincias es un camino indispensable. El Consejo autorizó a que las escuelas provinciales ocuparan los locales de la Nación para instalar los grados superiores de la escuela primaria.

La Nación hace la instrucción hasta 4º grado, la Provincia imparte la instrucción de 5º y 6º.

Hemos requerido en cambio, que las autoridades provinciales apoyen y secunden a los maestros de las escuelas nacionales, destinadas por la ley de su creación a servir pequeñas pobla-

ciones, distantes de todos los centros poblados, a veces colocados a muchas leguas de una estación ferroviaria o de un poblado.

El desamparo en que viven las abnegadas maestras que las atienden debe ser un permanente acicate para la preocupación del Consejo de Educación. Víctimas inermes de persecuciones, de hostilidad de las autoridades de Provincia, lo han llegado a ser de los propios visitadores de escuelas. Es este un episodio no escaso, cuya fuerza dramática obliga a la más enérgica preocupación y suscita más de un triste comentario sobre la realidad argentina.

Los hechos que han ocurrido en escuelas de Provincias y Territorios, revelados por lentos sumarios que luego se paralizan durante años, muestran cuán urgente es una justicia severa para obtener que la escuela sea un modelo y no un foco de corrupción de los vecindarios que pretenden educar.

Son esos sumarios impresionantes testimonios de una realidad que los intereses políticos ocultan porque siempre tienen los culpables valederos solícitos.

En 1931, en cuanto fué posible, tuvieron su sanción.

*Estímulo para la producción local.* — Dispusimos asimismo que, en lo posible, las adquisiciones de material escolar se hicieran en cada

Provincia como estímulo para la producción local. Asimismo, que los edificios fueran proyectados adecuándose el tipo y el material de construcción a las exigencias de cada localidad.

A ese fin se distribuyó en Provincias un conjunto de tipos de edificación que orientaran a los Consejos Escolares.

*Porvenir de las relaciones de la Nación y las Provincias en la instruccinó primaria.*

El hecho evidente de la actualidad argentina es que las Provincias no han cumplido la obligación que el art. 5º de la Constitución les impone: asegurar la instrucción primaria.

Salta, Jujuy, Tucumán, San Juan, Corrientes, Catamarca, La Rioja, tienen hoy menos escuelas que en 1910; otras, como San Luis y Santiago de Estero, permanecen estacionarias en 20 años, y las demás no han hecho un esfuerzo proporiconado a su capacidad.

El siguiente cuadro muestra el porciento de sus rentas que las provincias destinan a instrucción primaria. (Corresponden a los presupuestos de 1930, a excepción de San Juan y Entre Ríos, que son de 1929.)

| | | |
|---|---|---|
| La Rioja ..... | 12 | % |
| Tucumán ..... | 23,40 | „ |
| Santiago del Estero .. | 16,90 | „ |
| Santa Fe ..... | 21,90 | „ |
| Corrientes ..... | 18,20 | „ |
| San Juan ..... | 16,30 | „ |
| Entre Ríos ..... | 27,50 | „ |
| San Luis ..... | 16,10 | „ |
| Buenos Aires ..... | 21,90 | „ |
| Córdoba ..... | 14,20 | „ |
| Salta ..... | 20,10 | „ |
| Jujuy ..... | 10,70 | „ |
| Mendoza ..... | 16,40 | „ |
| Catamarca ..... | 15,50 | „ |

Como se ve, pues, las provincias han considerado que la acción nacional las releva de la tarea, cuando no debió ser mirada sino como un apoyo para cumplir mejor la propia.

¿Cuál es la solución? ¿Cuál el porvenir deseable?

La Nación cometió un error al derogar prácticamente la ley de subvención de Sarmiento, o sea la entrega a las provincias de una suma en proporción de lo que la propia provincia invirtiera en escuelas.

Se convirtió después en subsidios fijos, sin relación con el presupuesto escolar de las provincias. Desapareció todo estímulo para que

las provincias se preocuparan de las escuelas.

El subsidio escolar actual a las provincias significa una cantidad caprichosa, que va desde $ 2.35 m|n. por cada niño que concurre a las escuelas de la provincia de Buenos Aires, hasta 18.70 por niño que concurre en Jujuy (no se computa la Rioja, por no tener los datos).

El Consejo Nacional de Educación de 1931 ha hecho lo que le ha sido posible: vincular a la sociedad de cada provincia por intermedio de un Consejo Escolar en cada una de ellas.

El porvenir ha de ser lo que quiso Sarmiento, lo que hacen los Estados Unidos con la ley Smith Hughes, por ejemplo.

Que la Nación dé los fondos, las normas generales de inversión (establece porcientos para sueldos, moblajes y edificios), legisle sobre la designación de maestros y sobre programas, y que las provincias reciban y administren los fondos con sujeción a esas reglas, teniendo la Nación la facultad de suspender la subvención si no se cumplen sus disposiciones.

¿Eso será nacionalizar la enseñanza? Si eso es nacionalizar la enseñanza, muy bien. Armoniza el interés de la Nación y de las provincias en provecho del bien más fundamental del país.

La nacionalización lisa y llana de la instrucción primaria, que un espíritu simplista acoge-

ría con placer, no es, sin duda, lo mejor, como no lo fué la escuela Láinez entregada como presa a la codicia electoral y política. Su autor mismo pensó en ella como solución forzosa para una situación de hecho.

No puede objetarse la facultad de la Nación para someter a reglas el régimen escolar de las provincias. Es la facultad que la Constitución da al Congreso en el inciso 16 del artículo 67 y que ella ha ejercitado al dictar la actual ley de educación.

Como se dijo al discutirse ésta, ella establece principios aplicables al país entero, como son los de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza. Con mayor razón podría hacerlo en este caso, en que serían condiciones a las que las provincias se someterían voluntariamente para poder usar de los subsidios.

El actual subsidio escolar de cuatro millones se convertiría entonces en 30 ó 40 millones (incuyendo lo que la Nación invierte en las escuelas Láinez). Se distribuiría con el criterio de la ley de 1872, es decir, en relación con el esfuerzo de las Provincias.

Podría también consistir en una suma por cada niño que concurra a la escuela provincial.

Sus resultados serían:

1º — No dejar sin estímulo la acción de las provincias, al contrario de lo que ocurre hoy,

en que se premia la indiferencia: La Nación funda más escuelas donde menos se preocupan de ellas.

2º — Sería un estímulo para el federalismo, haciendo que las provincias gobiernen sus escuelas y les presten lo que la Nación no puede dar, o sea el celo de los vecindarios y el apoyo moral de los Consejos Escolares.

3º — Terminaría el cesarismo actual del gobierno escolar primario, que maneja desde Buenos Aires, con las consiguientes desventajas, las escuelas distribuídas en todo el territorio.

Es condición fundamental de este programa establecer garantías de estabilidad y de sueldos para el magisterio. La Nación daría leyes para preservar a los maestros de los azotes que han sufrido: el capricho de los caudillos o de los políticos.

La justificación de este procedimiento está en la privación de rentas que las provincias han sufrido con la sanción de los impuestos internos que la Nación recibe.

*Costo de la instrucción primaria en Provincias.* — Con la prudencia que aconseja la larga duración de una tradición de descuido, el Consejo Nacional de Educación debe reclamar de las provincias severidad en la rendición de cuentas de sus gastos propios antes de otorgar-

les los subsidios que la ley asigna para su instrucción primaria.

Esta vigilancia no es desdorosa y la prescribe la ley.

Deben demostrar las administraciones provinciales que son celosas en cuanto a la designación de maestros, ubicación de escuelas, mínimo de inscripción por grado, monto de sus gastos generales.

Debe reducirse el costo de la enseñanza.

Hemos dispuesto la preparación de un estudio que estabezca ese costo en función de sus diversos factores: dirección, maestros, local, material.

La reducción del costo no se opera con la misma facilidad en sus diversos factores.

El abaratamiento se obtendrá principalmente con una asistencia regular de los inscriptos.

Hay otros factores en los que no se debe buscar abaratamiento, sino mejor servicio con igual costo: maestro y local.

La asistencia media en provincias es satisfactoria, no así en territorios, en cuyas escuelas, durante las pasadas vacaciones, la Inspección preparó el plan de una más provechosa distribución de docentes, que hemos realizado en parte.

*En provincias logramos en* 1931 *un promedio de* 35,38 alumnos por maestro.

## CUADRO COMPARATIVO DE LOS RECURSOS DESTINADOS A INSTRUCCION PRIMARIA Y SUBVENCION NACIONAL Y COSTO ANUAL DE LAS ESCUELAS NACIONALES EN PROVINCIAS (LEY 4874)

| Provincias | Total del presupuesto | PRESUPUESTO ESCOLAR | | | Escuelas (1) | Suma invertida por la nación | N.° de escuelas nacional. | Costo p/escuela |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Rentas provinciales | Subvenc. nacionales | TOTAL | | | | |
| Buenos Aires | 133.629.402,01 | 27.136.220,00 | 750.000 | 27.886.220,00 | 2126 | 2.181.127,34 | 211 | 10.337.09 |
| Santa Fe ... | 42.953.822,82 | 8.870.000,00 | 480.000 | 9.350.000,00 | 579 | 1.735.112,15 | 517 | 3.356.11 |
| Córdoba .... | 38.040.556,37 | 5.376.720,00 | 390.000 | 5.766.720,00 | 683 | 1.887.610,65 | 298 | 6.334.26 |
| Mendoza .... | 24.555.000,— | 4.010.440,00 | 270.000 | 4.280.440,00 | 107 | 1.033.354,85 | 169 | 6.725.24 |
| Tucumán ... | 12.991.045,45 | 2.969.320,00 | 300.000 | 3.269.320,00 | 194 | 2.373.727,42 | 308 | 6.114.52 |
| San Juan ... | 12.174.362,25 | 1.988.680,00 | 225.000 | 2.213.680,00 | 117 | 1.203.059,64 | 143 | 7.706.90 |
| Entre Ríos . | 9.167.563,12 | 2.519.698,28 | 450.000 | 2.969.698,28 | 466 | 1.015.512,22 | 151 | 7.421.58 |
| S. del Estero | 6.284.552,00 | 1.020.000,00 | 270.000 | 1.290.000,00 | (1) 37 | 2.393.861,91 | 454 | 5.272.82 |
| Corrientes .. | 6.005.000,00 | 1.128.000,00 | 270.000 | 1.398.000,00 | 163 | 2.679.191,78 | 361 | 3.599.79 |
| Salta ..... | 3.355.145,82 | 682.400,00 | 225.000 | 907.400,00 | 64 | 856.440,82 | 187 | 5.090.03 |
| Jujuy ..... | 3.315.146,40 | 347.680,00 | 225.000 | 572.880,00 | 73 | 395.977,43 | 110 | 8.413.— |
| San Luis ... | 2.808.624,31 | 453.935,00 | 225.000 | 678.935,00 | 119 | 1.374,308,48 | 270 | 4.579.89 |
| La Rioja ... | 1.049.500,00 | 122.588,00 | 225.000 | 347.588,00 | (1) 18 | 1.074.787,56 | 210 | 7.121.46 |
| Catamarca . | 1.040.660,35 | 150.000,00 | 225.000 | 375.000,00 | 44 | 1.609.451,84 | 226 | 5.118.03 |

(1) Se consignan el número de directores por cuanto en los respectivos presupuestos no consta el número de escuelas.

## VIII

### LA IMPLANTACION DEL ORDEN

Veámosla en los diversos aspectos.

*El orden en el plan de la tarea. — El censo, primer punto de partida.* — La tarea constructiva requería una base cierta de que se carecía: el censo escolar. La ley lo mandaba y no había sido obedecida. Era como el planteo de la reconstrucción.

¿Qué orientación podía darse al intento si se ignoraba el número, residencia y distribución de los analfabetos?

Además debía hacerse sin gasto, como era la imposición del momento penoso de las finanzas. Fué levantado como un acto ordinario de la administración, con el auxilio de las autoridades del país, por los maestros nacionales. No se creó un sólo cargo y se invirtió solamente en la empresa $ 12.000.—

Durante los años 1929 y 1930 funcionó una

oficina del Censo Escolar. Sin que se haya levantado el censo esa oficina gastó en los dos años referidos la suma de $ 268.385, y sin dejar trabajo alguno que pudiera ser utilizado.

El decreto que dispuso el censo escolar fué dictado por el Gobierno Provisional con fecha 31 de Enero de 1931 y decía así:

"Considerando: Que no existen antecedentes fidedignos que permitan estabecer las cifras de la población escolar que no concurre a las escuelas;

Que tal dato es indispensable para orientar la acción que impone el problema del analfabetismo de acuerdo con lo que este Gobierno Provisional tiene expresado;

Que la operación propuesta por el Consejo Nacional de Educación no erogará gastos por cuanto será realizada por los funcionarios ordinarios de esa repartición y la cooperación de otros funcionarios de la Nación;

El Presidente del Gobierno Provisional de la Nación Argentina, decreta:

Artículo 1º — Levántese un censo escolar en el territorio de la Nación.

Artículo 2º — Autorízase al Consejo Nacional de Educación a realizar todas las medidas conducentes al mejor cumplimiento de este decreto.

Artículo 3º — Fíjase el día 30 de Abril para que se practique el censo escolar, a excepción de a Provincia de Buenos Aires, donde esta medida ha sido adoptada por la Intervención de esa Provincia.

Artículo 4º — Fíjase el día 30 de Marzo para que se practique el censo escolar en los Territorios de Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego y los Andes".

Realizado en censo, el país conoció las cifras esperadas largo tiempo y hubo un norte seguro para el gobierno. Por él se supo dónde y cuántos niños analfabetos había.

La compilación en detalle no está concluída. Muchas otras indicaciones sugestivas y precisas se obtendrán pero el hecho fundamental quedaba averiguado en la medida necesaria.

He aquí las primeras cifras de los cómputos:

## PRIMEROS RESULTADOS GENERALES DEL CENSO ESCOLAR, REALIZADO EL 30 DE ABRIL 1931

| Cap. Federal, Provincias y Territorios | Total de censados, de 5 a 13 años cumplidos | Total de niños de 6 a 13 años cumplidos, que no concurren a la escuela |
|---|---|---|
| Capital Federal | 252.137 | 24.437 |
| Buenos Aires (1) | 492.691 | 159.431 |
| Catamarca | 30.679 | 5.085 |
| Córdoba | 247.261 | 68.367 |
| Corrientes | 87.880 | 14.917 |
| Entre Ríos | 132.032 | 29.311 |
| Jujuy | 18.993 | 4.011 |
| La Rioja | 23.056 | 2.774 |
| Mendoza | 89.252 | 17.962 |
| Salta | 49.919 | 9.560 |
| Santa Fe | 257.465 | 72.604 |
| San Juan | 41.400 | 7.419 |
| San Luis | 35.892 | 10.217 |
| Santiago del Estero | 93.234 | 21.913 |
| Tucumán | 91.848 | 9.251 |
| Misiones | 23.220 | 3.873 |
| Pampa | 42.494 | 12.389 |
| Neuquén | 12.100 | 4.923 |
| Chubut | 14.431 | 5.800 |
| Chaco | 36.728 | 15.541 |
| Río Negro | 18.892 | 6.978 |
| Formosa | 11.197 | 3.361 |
| Santa Cruz | 4.133 | 461 |
| Tierra del Fuego | 297 | 20 |
| Los Andes | 937 | 149 |
| Totales | 2.108.286 | 510.754 |

(1) La obligación escolar en la Provincia de Buenos Aires, comprende a los niños de 8 a 14 años. En Jujuy, La Rioja, Santiago del Estero y Tucumán, comprende a los de 7 a 14 años. Hay que tener esto en cuenta para apreciar las cifras.

*Instituto fuera de la ley.* — Me he referido ya a los institutos extraños a la función del Consejo, y cuya supresión fué dictada como primer acto de la reorganización de Septiembre de 1930.

Era medida esencial para poner orden en el caos de ideas y procedimientos.

El Consejo de Educación volvió a ser el gobierno exclusivo de la instrucción limpiada de la presuntuosa superficialidad de querer diversificar y magnificar su misión, al punto de crear escuelas universitarias y especializadas, como el Instituto de de Pedagogía y el Instituto de Psicología Experimental.

Se difundió en el país en los últimos años lo que podríamos llamar *gongorismo educacional.*

Se consideró que el empleo de palabras tozudas, de planes complicados era suficiente muestra de altas ambiciones intelectuales, y que la cultura descendería a posarse sobre el país como un don celestial por una especie de sortilegio.

Es un viejo fenómeno. Es la señal clara de un primarismo mental que ignora que la cultura es el fruto de un esfuerzo largo y doloroso — que nada vale para lograrlo la improvisación presuntuosa.

En una capital argentina se fundó hace pocos años una Facultad de Ciencias Agrícolas

para reemplazar una escuela primaria de agricultura que no pudo prosperar. En esa facultad se obtendrían títulos de ingenieros fito-patólogos y de ingeniero forestal. Se comenzaba por estudiar las enfermedades de las plantas antes de que las plantas existieran, y se pensaba en la ingeniería de los bosques cuando se necesitaban guardas forestales.

Se creaba un Instituto de Pedagogía cuando la opinión unánime del país clama contra el exceso de Escuelas Normales, sin remediar los males de éstas donde ellos están.

El Instituto de Psicología Experimental exhibe bien el vicio que crea el primarismo cientificista.

Maestros, es decir, egresados de escuelas normales primarias, — cuatro años de estudio a continuación de la escuela primaria, — concurrían a un instituto, donde cursarían psicología, patología, psiquiatría infantil, biología del niño sano y enfermo, antropometría, semiología del sistema nervioso, psiquiátrica, etc.

Entretanto el país tenía 500.000 niños analfabetos!

Era como la facultad de fito-patología de que hablábamos.

Estos hechos denuncian una aberración mental, que ha causado trastornos considerables; se caracteriza por la ausencia de lógica y de orden.

La supresión comprendió también escuela de adultos en provincia, y escuelas llamadas de *nuevo tipo.*

Legalmente no estaban autorizadas. Prácticamente eran absurdas, puesto que careciendo de recursos para resolver el analfabetismo, mal podrían ser aplicados a otros fines, siempre de segundo término para un gobierno de la instrucción primaria.

Además, era necesario suprimir las designaciones hechas a destajo de maestros especiales. Habían llegado al número de 5006 los maestros especiales en las escuelas diurnas y nocturnas al lado de solamente 9189 maestros de grado. Carecían de títulos en su mayoría o eran designados para funciones inexistentes.

Es sabido que en la escuela primaria no son necesarios maestros especiales, salvo quizá en la enseñanza de la música. Su presencia, sobre todo si carece de aptitud pedagógica, es perturbadora de la enseñanza general, por el punto de vista parcial que introduce y magnifica y la interrupción de las clases normales.

La sencillez y claridad es esencial a la primera formación del niño.

Tal extensión dada a la enseñanza especial carecía de todo otro sentido que no fuera el de halagar el burocratismo parasitario.

Dos límites tenía la acción de un gobierno temporario: de un lado no pretender innovar por innovar, no creer que reformar es introducir nombres nuevos para cosas antiguas, comprender que lo realmente fecundo era construir sólidamente sobre los amplios cimientos de la ley y la tradición; de otro lado, subordinar la tarea al fin humilde pero fecundo de preparar el gobierno normal que debía suceder. Dentro de esos términos el plan debía consistir en deshacer y construir simultáneamente.

*Maestros auxiliares.* — Merece un acápite este asunto, que es muestra elocuente de la corrupción burocrática.

El concepto de maestro auxiliar designaba el caso de un docente inhabilitado para el desempeño activo de su tarea, hábil para tareas importantes, pero auxiliares, casi siempre la secretaría de una escuela. Fué creado en 1918.

Pero bien pronto fué el pretexto para que maestros, contagiados por el relajamiento de las normas, se acogieran al beneficio de los que se llama *volante* 31, convertido en una sinecura que ha llegado a costar más de pesos 1.500.000 al país, por año.

En 1931 se resolvió fijar el alcance de la liberalidad. Estableciόse que el cargo de maestro auxiliar no es permanente, sino accidental, supeditado a las necesidades de la enseñanza. Ca-

da año debía comprobarse de existencia del impedimento.

Al finalizar el año 1930 existían en la capital 345 maestros auxiliares, y 74 gestionaban ser tenidos como tales, o sea un total de 419.

Al finalizar el año 1931, el número había quedado reducido a 203.

La Contaduría de la Nación llamó a la situación de maestros que no trabajaban como tales, una malversación de caudales públicos.

Al comenzar el presente año, en Consejo fijó la solución definitiva del asunto.

Hizo de los 203 maestros auxiliares que quedaban tres grupos. Uno formado por 90 docentes, que se hallaban en buenas condiciones de salud, debía volver al trabajo de las aulas. Otro de 75 docente debía ser jubilado ordinaria o extraordinariamente por encontrarse dentro de las condiciones de la ley. El tercero, formado por el resto, constituía un grave problema: carecen de aptitud física y no pueden jubilarse por falta de tiempo de servicios.

Se aclaraba y solucionaba esta importante materia que revestía dos aspectos enfermizos: primero, ser una malversación de rentas escolares y la pérdida para el trabajo docente de una suma próxima a 2 millones anuales de pesos y una causa de trastorno y relajamiento escolar por la tentación de la canongia.

*Orden financiero.* — Correspondía en este respecto ajustar los gastos a la ley de presupuesto, vigilar la exacta inversión, para obtener el rendimiento más eficaz de los recursos, objetivos olvidados en la tradición de prodigalidad del Estado argentino.

Para ese fin era necesario mirar el costo de la enseñanza para lograr un aumento de inscripción escolar, con menores erogaciones.

Es lo que alcanzamos en 1931 en la medida posible.

Promedio de alumnos por maestros en provincias:

Con maestros interinos 35.38 alumnos
Sin maestros interinos 41.34 alumnos

Como consecuencia logramos la reducción del costo del alumno, según las escuelas, en la forma que expresa el cuadro siguiente:

*Costo medio de los alumnos* (1)

| | 1929 | 1930 | 1931 |
|---|---|---|---|
| Escuelas comunes de Capital | 208,86 | 280,90 | 203 |
| Escuelas al Aire Libre .... | 739,10 | 1.037,41 | 707 |
| Escuelas de Territorios .... | 205,52 | 227,38 | 192 |
| Esc. Nacion. Prov. Ley 4874 | 100,15 | 119,27 | 96 |

(1) Los datos sobre el costo medio consignados en la presente planilla, fueron obtenidos tomando como base lo invertido en sueldos, gastos generales, alquileres, materiales, etc. Las cifras para el año 1931 no son definitivas.

La escuela no debía tener cargos inecesarios, en las diversas formas ideados por la fecunda imaginación del parasitismo, sugeridos por el favor político.

Otra forma de corruptela consistía en lo que se llamaba *adscripción*: maestros que servían como médicos u odontólogos o empleados administrativos.

El mal de nuestro régimen financiero no ha consistido solamente en la privación de sus rentas legítimas. Lo ha sido también, en una gran medida el desorden de la inversión: sobre todo, la creación de cargos administrativos y docentes improductivos o extraños a la función propia del Consejo.

El año 1931, nos dió la prueba concluyente de tal aserto. Habiendo cesado 2.230 empleados administrativos por hallarse fuera de presupuesto, el manejo de las escuelas nada ha sufrido, no obstante haber sido un ejercicio de labor de todo punto de vista extraordinario. Debimos dar colocación dentro del presupuesto a empleados que tenían 8 y 10 años de servicios que habían sido desalojados por nombramientos recientes e imputados a partidas de gastos globales.

Lo propio debemos decir de los gastos de provisión de útiles y libros. Algunas escuelas carecen de lo mismo que abundan en otras.

Se practicó un inventario de las existencias fuera de uso.

En 10 Consejos Escolares de la Capital se han encontrado sobrantes, que la Oficina respectiva avalúa en $ 70.000 moneda nacional. La tarea no está terminada. Se ha inventariado textos escolares sin uso:

| | |
|---|---|
| Capital ..... | 71.764 |
| Provincias ..... | 43.164 |
| Territorios (sin contar tres secciones) ..... | 22.645 |

Se dotó a Provincias y Territorios de mobiliaro que no recibían desde la fundación de las escuelas.

En atención a la carestía de recursos del Estado, puede limitarse considerablemente las adquisiciones del año 1932.

Un rubro que insume recursos cuantiosos en las escuelas de la Capital, es el pago de maestros suplentes. Nos vimos obligados a limitar su designación porque habían agotado la partida correspondiente, en breve tiempo. Una buena organización debe tender a su supresión, no solamente por su costo, sino también porque interrumpe el desarrollo coherente de la enseñanza.

Como consecuencia del orden financiero se derogaron designaciones ilegales que represen-

taban 17.074 cargos, con un costo de pesos 42.560.376 m|n.

*Reclamo de bienes.* — El Consejo se ha visto privado desde hace años de sus mejores edificios, pedidos por el Ministerio de Instrucción y ocupados *provisionalmente* por escuelas que de él dependen.

Hemos reclamado esa devolución. No la hemos obtenido pero es de esperar que el reclamo será escuchado.

*Superavit.* — Al cerrarse el ejercicio financiero de 1931 todavía el Consejo ha dejado un superavit de 3.694.593.50 pesos.

*Días de clase.* — Las medidas adoptadas con relación al horario dieron el siguiente resultado: en la Capital, durante 1931 hubo treinta días más de clase — o sea tres semanas por supresión de feriados y durante 100 días 20 minutos más diarios. En Provincias, 5 semanas más por haber comenzado antes el período escolar.

TERCERA PARTE

# DISCURSOS, CIRCULARES, DOCUMENTOS, LECTURAS, Etc.

## NUEVO PROGRAMA ESCOLAR (1)

Llamado para presidir el gobierno escolar, agradezco no sólo el honor insigne sino la oportunidad que se me ofrece para servir a la República.

El honor es singular, porque siendo la Revolución una renovación espiritual, es en la escuela donde debe dar sobre todo la medida de sus ideales.

La Revolución consiste para las escuelas en dar su categoría de principios pedagógicos, como lo son, esencialmente, el orden, el respeto a las normas, la *disciplina*, que tiene la misma raíz que *discípulo*, para mostrar que es la condición de la enseñanza. Todo acto administrativo o financiero del gobierno escolar es o tiene el valor de un acto pedagógico. No es bueno ni el texto, ni la lección del maestro si él es víctima o beneficiario de una injusticia o de un favor, porque el influjo se ha filtrado hasta el banco del niño que los ignora, pero los soporta.

La escuela y el maestro son resortes de carácter particular en el engranaje del Estado. Cualquier funcionario deja de serlo, cuando ha terminado su horario; el maestro sigue siéndolo cuando no está ya al frente de sus alumnos. El maestro lo es para siempre. Se muere maestro. La sociedad le entrega lo más inmaterial que existe, pasiones, sentimientos, vocaciones inseguros, obscuros, para que prepare con tan sutiles ele-

(1) Discurso pronunciado, el 20 de Noviembre de 1930 en el acto de asumir la presidencia del Consejo Nacional de Educación.

mentos el destino de la Nación. Su tarea no es para el presente si no para el porvenir, que lo ponemos en sus manos. Y le damos quince años de plazo para que nos rinda cuenta de su depósito, es decir, cuando el niño se ha hecho hombre.

A ningún otro funcionario otorgamos tan extraordinaria confianza, ni le damos esta paternidad de almas, que hace que los niños sean en verdad, a veces, más hijos de sus maestros que hijos de sus padres.

Y bien, cuando un maestro no cuenta en su faena tan extraordinarios privilegios, no mide el salario espiritual que se paga a sí mismo con el goce de su obra, no es el verdadero maestro, quien, según viejas palabras, necesita menos ciencia que virtud.

No hay escuelas sin maestros, pero las escuelas no son para los maestros sino para los niños. El maestro es un instrumento precioso para un fin más precioso, pero pierde todo su valor si de medio se convierte en fin.

No ignoro que para algunas teorías una gran fe en la acción de la escuela es quimérica y para otras nociva. Pero menos sorprendente que tales conclusiones es el hecho de que en una gran medida la escuela ha estado en manos de quienes la negaban: de la pedagogía de Rousseau, en primer término, impregnada de su idea de la bondad natural del hombre, para quien la escuela que pretenda dirigir o transformar al niño lo priva de su tesoro innato.

Esta doctrina ha gobernado y gobierna aún la escuela argentina.

La adoración de la espontaneidad infantil, de sus impulsos, esa interrogación ansiosa a la voz como sagrada de la naturaleza del niño, borra la noción de la libertad moral, desmiente la capacidad que poseemos de superar esa espontaneidad y esos impulsos, es decir,

arrebatan al maestro su ideal supremo que es el de ser un artesano de almas, y el de adiestrar a los demás para ser artesanos de sus propias almas.

El romanticismo filosófico es el responsable del populismo místico y sentimental que es el inspirador de la demagogia.

La escuela está atrasada con relación a la evolución de la filosofía.

Es necesario llevar hasta ella el viraje que la filosofía hace en nuestro tiempo y que podemos traducir con una palabra: espiritualizar la escuela.

Partamos de los elementos que dá la naturaleza del niño, pero para buscar y lograr mejor un fin que está fuera de esa naturaleza, para que realice un ideal que abrace la vida del niño, en su aspecto total, como hombre, como ciudadano, como ser moral.

Fué la negación más rotunda de tal concepto, el régimen que las armas derrocaron el 6 de Septiembre por imperio de la voluntad nacional.

Era de pura inspiración rousseauniana: negaba la inteligencia y el carácter, adulaba los apetitos y los instintos, se guiaba por el sentimiento y la pasión.

Erigida en doctrina de gobierno, la discordia entre hermanos, la escuela no podía desempeñar su función primordial de formar la solidaridad moral de las generaciones, que es la definición de una nacionalidad y la condición de una democracia.

No es paradoja decir que debemos a una revolución la vuelta de la paz a la historia argentina, al enterrar la demagogia y el espíritu faccioso, que hacen imposible la conciliación de los intereses, el equilibrio espiritual de un país, porque las disidencias no se fundaban en oposición de ideas, sino en la intensidad de los odios y en la competencia de los apetitos.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

Hijo espiritual de Buenos Aires, vuelvo hacia ella desde el interior más remoto, trayendo una visión hondamente nacionalista de la obra escolar, que es la que corresponde a un cuerpo en que se superponen dos organismos, el Consejo de Educación de la Capital de la República y el gobierno de cinco mil escuelas distribuídas en nuestro vasto territorio.

De índole diversa son ambas funciones; mientras en la Capital magnífica caben los refinamientos pedagógicos, que son muchas veces antipedagógicos, en los campos y en las aldeas, la pequeña escuela nacional desmantelada es el único refugio para su desamparo espiritual.

La escuela argentina es urbana y burocratizante. No hay duda ninguna que estamos urgidos por tener la escuela rural y ruralizante.

Sarmiento y Avellaneda, hace 60 años, cuando las ciudades del interior eran apenas aldeas, les decían: "Si queréis escuelas, ayudad a fundarlas; el deber del gobierno es hacerlas en la campaña, en los bosques, en los valles, de donde sale la riqueza labrada por manos argentinas".

Pensemos cuál será nuestro deber hoy, cuando transcurrido tan largo tiempo, quedan todavía inmensas extensiones del país sin el auxilio de una pequeña escuela.

Sin pasado y sin porvenir político, sin otra tradición que su amor por la escuela y por los libros, — porque creyó con ello servir mejor a la Patria, — el nuevo Presidente del C. N. de E. ocupa su puesto sostenido por el culto de los grandes maestros argentinos, y con viva simpatía por todos los que trabajan en las escuelas con abnegación silenciosa.

Mi primera palabra, es para ellos, para decirles, salvando con el pensamiento la distancia que separa la

Puna de la Patagonia y viendo en esa aproximación ideal la unidad de la Patria, que son ellos obreros decisivos de la reforma intelectual y moral a que el país se ha convocado a sí mismo, que la Revolución ha hecho posible, articulando las voces más íntimas del alma argentina, con los votos sagrados del pasado y los llamados augurales del porvenir.

## LA IDEA DE LA RESPONSABILIDAD COMO FIN DE LA ESCUELA (1)

El Consejo Nacional de Educación conmemora su cincuentenario en la escuela que lleva el nombre del Presidente que lo creó y con la severidad adecuada a los gustos de su filosofía: ningún presidente hubo menos apegado a la pompa que el General Roca.

Celebramos, en efecto, las bodas de oro del Consejo Nacional de Educación, leyendo su acta de fundación y bautizando escuelas de la Capital con el nombre de las provincias y los territorios, para que los niños recuerden diariamente todo lo que Buenos Aires simboliza y encabeza. Tal sencillez habría sido también la elección de Sarmiento, su primer Presidente, cuya sombra, sin que la hayamos evocado, ha venido a presidir esta reunión.

Es también la que corresponde a los duros tiempos que vivimos — no digamos heroicos para no recompensar siquiera sea con palabras halagüeñas el esfuerzo que el país despliega en esta hora, — tiempos propicios para las virtudes que nos equivocábamos en creer

(1) Discurso pronunciado por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, el 11 de Febrero de 1931 en la sesión pública realizada por el H. Consejo en la Escuela "Presidente Roca".

perdidas, y que tanto neecsitamos para convalecer del estrago, que han traído a la vida moral del país las concupiscencias pasadas!

¿Firmaría satisfecho o desencantado el balance de los 50 años del Consejo Nacional de Educación el promotor de la empresa?

La ciudad de Buenos Aires ha decuplicado los 250.000 habitantes de 1881, la población de sus escuelas ha pasado de 25.000 a 238.000, el número de maestros ha aumentado veinte veces.

Agreguemos que desde hace 25 años, exactamente la mitad de su edad, el Consejo Nacional no sólo rige la instrucción primaria de la Capital y Territorios, sino que ha creado y gobierna el 40 o|o del total de las escuelas primarias que funcionan en Provincias.

En la Capital hay escuelas que se hospedan en palacios; nos son familiares los progresos de la técnica, no hay idea pedagógica que ignoremos y no hayamos ensayado.

¿Pero todo esto es prueba segura de real progreso educacional?

En materia de cifras hay una que desarmoniza en el conjunto, la del analfabetismo. No la conocemos exactamente — esperamos tenerla dentro de pocos meses— pero los signos parciales son de mal augurio.

Hace 50 años, Mr. Hippeau nos halagaba elogiando nuestro progreso educacional. Hoy, otro extranjero, profesor con experiencia argentina, Franz Kühn acaba de decir: "el analfabetismo es todavía una calamidad en la Argentina, pues casi un tercio de su población mayor de 7 años, no sabe leer ni escribir. Se comprueba, — agrega — que en los últimos años, el número de niños no inscriptos no disminuye a pesar del aumento de las escuelas públicas y de gastar elevadas

sumas. Se halla, pues, lejos el país, termina, de ofrecer una civilización normal. ("Geografía Argentina". Pág. 146).

Ha habido en el desarrollo de la instrucción pública una desviación del camino señalado por Sarmiento y por los grandes predicadores como él. De ahí que no podamos juzgarlos por los frutos hasta ahora obtenidos.

Hemos considerado la instrucción — o la practicamos al menos — como una adquisición externa, a la manera de un traje o una joya.

No quiero referirme a la educación, sino que la instrucción misma, como lo dice su etimología — "in-struere" — ha de ser una construcción interior, cosa de intimidad.

Hemos caído en el culto casi fetichista por la exterioridad y los productos del tecnicismo, olvidando que lo único creador es el hombre, es el maestro. Sin sentir nos hemos inclinado a esperar que el método, el procedimiento, el libro, la ilustración, el herbario, el laboratorio, toda la brillante impedimenta pedagógica que se compra en los almacenes del ramo, producirían resultados mágicos.

La fácil difusión de los productos de la técnica engaña a los pueblos jóvenes, porque los ilusiona con la esperanza de que importándolos también importan la cultura de los países de donde provienen aquéllos.

Si fuera necesario definir los fines de la instrucción con una sola palabra — y ello está implícito en Sarmiento — yo diría que ella se propone despertar y avivar el sentido de la responsabilidad de la vida.

Se da instrucción práctica para ponernos en condiciones de asegurar la vida materialmente. Se da instrucción intelectual para prepararnos a comprender a la naturaleza y comprendernos a nosotros mismos. Se

da instrucción moral para poder resolver los problemas de conducta que nos plantea el destino.

Ninguno de ellos debe ser perseguido separadamente.

Hemos procedido en cambio, en sentido inverso. Parece que nos empeñáramos en enseñar la irresponsabilidad. Descargamos de responsabilidad al niño porque declaramos sagrados su espontaneidad y sus instintos. Descargamos de responsabilidad a los padres porque queremos sustituirlos en sus deberes. Descarga su responsabilidad el diplomado — ingeniero o perito o doctor — buscando un puesto de Estado. Hablamos siempre de nuestros derechos y pocas veces de nuestros deberes.

En vez de ser la escuela un proceso de liberación del individuo de la tiranía de sí mismo, de la de los demás o del Estado, sirve para concentrar la responsabilidad de la sociedad en el Estado, es decir, que la atribuímos a quien no puede defenderse.

Pretendemos que el Estado posea una fortuna que los habitantes no producimos. Querer distribuír la fortuna antes de haberla producido es exactamente la definición que daba de la demagogia, perito tan entendido en la materia, como Herriot, el ministro francés.

La instrucción fué en el pensamiento de Moreno, de Rivadavia, de Alberdi, de Mitre, de Sarmiento, el camino que nos libraría del Estado - Providencia, creado por la tradición colonial. En vez de ello la escuela no burocratiza, nos enfeuda con el Estado.

Una última experiencia interesante han sido las escuelas profesionales de mujeres. Ante la superproducción de maestros, para desviar a las jóvenes de las escuelas normales, se fundaron esas escuelas que debían aleccionarlas para el trabajo profesional y las industrias domésticas.

Veinte y cinco años después, sus egresadas son consideradas como maestras especiales, con derecho a servir al Estado, y casi sin otro destino que ése.

Las tendencias estatistas del pasado han prevalecido recogiendo nuevos afluentes que las fortalecen.

El Estado - Providencia es la fórmula larvada del comunismo, cuya filosofía es la irresponsabilidad de los individuos.

No nos sorprendamos, entonces, del favor con que son recibidas sus doctrinas y propagandas.

Es el problema más grave, filosófico y práctico, de nuestro país y de los países hermanos de Sud-América, que tienen una herencia común de omnipotencia del Estado.

En cuanto a la organización misma del Consejo de Educación ha sido el ensayo mayor de gobierno colectivo que ha hecho el país.

Sarmiento la introdujo de Estados Unidos, de quién se había enamorado excesivamente. No debió salir muy contento del ensayo. A poco andar sus colegas del primer Consejo se alzaron airados contra el voluntarioso Superintendente que quería gobernar por sí solo las escuelas.

Con la fundación del Consejo Nacional de Educación se incorporó al gobierno del país un organismo de vastísimo influjo, con personalidad propia, con una autonomía que los grandes presidentes argentinos respetaron.

Es de mi deber, señores, decir que el actual Consejo Nacional de Educación, surgido de una revolución, bajo el gobierno de un soldado victorioso, administra la instrucción primaria de la República en la plenitud de su autonomía legal, pero como en los mejores tiempos del pasado, sin recibir de él otra sugestión que la implícita del más fiel servicio a los intereses públi-

cos confiados a nuestro honor y a nuestro patriotismo.

Y es así que la política educacional del Consejo ha consistido principalmente en inhabilitarse para la influencia electoral, al restaurar y ampliar las funciones de los Consejos Escolares de la Capital, al crear por primera vez los Consejos de Provincias, y establecer el escalafón para los maestros de toda la República, mostrando con ello cómo la fuerza ha venido esta vez a fundar la justicia.

Entendemos así dar una lección ejemplar, como corresponde a los directores de millares de escuelas: la lección de abrir el camino para que los maestros alcancen los puestos docentos como el resultado de los esfuerzos de ellos mismos, es decir, desenvolver el sentido de la responsabilidad que he señalado como una síntesis de la educación, para que ellos puedan transmitirlo a los niños, aprendido en la propia vida y no en la rapsodia de los manuales.

Hemos comenzado apenas la tarea y es inmensa.

La comprendemos mejor quienes podemos evocar la pequeña escuela de provincia, hospedada en un rancho: un pizarrón, una mesa y los bancos desvencijados. Se anuncia al caminante a la distancia por la bandera que empenacha la copa de un algarrobo, un tala o un "virarú". El patio es una sola baldosa fraguada por las corridas de los niños en los recreos. Sus gritos alegres, coreados por el violoncelo del río próximo, se mezclan, sin figura de retórica, con el canto de los pájaros y el silbo de la perdiz que vuela del pajonal que rodea la escuela. A veces vuelve un eco de los gritos desde un rincón montaraz o baja por las quebradas en cuyo fondo un hilo de agua abre su ojo como embrujado por la alegría de los niños.

Nuestro deber es llenar ese ambiente de poesía na-

tural con la poesía humana que la supera, las nobles ambiciones, la dignidad del espíritu, el bienestar material que ahuyenten las bestezuelas agazapadas en el pajonal, el bosque y la quebrada: la superstición, la ignorancia, la miseria.

Falta mucho aun para vencerla y no hemos llegado a lo que Sarmiento esperaba para este cincuentenario, pero sería injusto no decir que en el cuadro de la instrucción del país, es la instrucción primaria la más organizada, la que ha realizado una obra mayor, porque tuvo en Sarmiento un animador sin par.

Al saludar a los maestros en nombre del Consejo Nacional de Educación, reclamo de ellos la colaboración calurosa y enérgica que impone el amor por los niños que es nuestra fuerza y nuestro ideal".

## EL ESTADO Y LA COLABORACION POPULAR EN LA ENSEÑANZA (1)

Ha querido el Consejo Nacional de Educación expresar un pensamiento de gobierno y no realizar un acto de cortesía al delegar a su Presidente ante el IV Congreso de Sociedades Populares de Educación para presentarle en su nombre la más calurosa enhorabuena.

Ha dado ya pruebas de tal pensamiento al restablecer los Consejos Escolares y reconocer la preciosa y amplia participación que la Ley de 1884 les atribuye en el gobierno de la escuela. Lo ha precisado cuando ha dicho que su papel es organizar la enseñanza

(1) Discurso pronunciado como Presidente del Consejo Nacional de Educación, el 6 de Diciembre de 1930, en la sesión inaugural del Cuarto Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación.

primaria, promoverla, estimularla — y la estimulará intensamente cada día más, — pero que no es una agencia de asistencia social o beneficencia.

Traducimos así con exactitud la orientación del Gobierno Provisional, venido no para substituir unos hombres con otros, sino para imprimir un ritmo nuevo a la marcha de la Nación.

La nueva política significa que el Estado no puede ni debe reemplazar la iniciativa privada, que la salud del país se muestra en la energía de su iniciativa, que el Gobierno providencial es la declaración de incapacidad de los gobernados, una gravísima injuria a la sociedad a quien quiere someter a una tutela omnímoda.

Buenos Aires, que hizo la revolución de Mayo y ha hecho la revolución de Septiembre, cumpliendo su destino de guía de la Nación, ha contraído el compromiso con la historia, de hacer triunfar los ideales de la magnífica gesta que apenas cumplida, se engrandece como una leyenda heroica.

No es sin duda una característica de nuestra raza el vigor de la iniciativa privada, pero nuestro país ha acreditado la capacidad de superar la tradición, dando de ello testimonios tan espléndidos como la conquista de la pampa y la construcción de sus grandes ciudades.

Veamos en este Congreso, en el que se reunen los representantes de ciento veinte asociaciones de Educación Popular, un nuevo testimonio de ese espíritu.

En ningún aspecto de la vida social como en la educación han de confluir el Gobierno y la acción privada, porque solamente una grave perturbación moral puede impedir al gobierno ver en la educación su supremo deber y a la sociedad su necesidad máxima.

No hay ningún otro interés por encima de ella. El interés económico que nos absorbe y arrebata tiene en la educación su fuente legítima y lo que es mucho más su corrección indispensable.

La superioridad mayor de Europa sobre América, capaz de neutralizar nuestras ventajas naturales es, en el terreno económico una superioridad educativa: la mayor cultura de sus clases populares. Pero la educación significa más que eso. Da su valor exacto a la riqueza, nos hace amos y no esclavos de ella, traduciéndola al lenguaje de la vida interior.

En los momentos de crisis económica, como los actuales, es cuando la educación da la medida de esa función esencial, que se parece a la del fusible de las líneas eléctricas o de la válvula de seguridad de las calderas que previenen el desastre y preservan el organismo amenazado. A ella tenemos que confiar la cura del hedonismo de nuestra sociedad.

Hay una tradición en nuestro país de devoción por las escuelas. La señaló en la primera hora Belgrano, donando su sueldo para fundarlas. Es uno de los últimos ejemplos de esa tradición, el gesto de quien entregaba totalmente una inmensa fortuna al Consejo Nacional de Educación. Cumplo aquí en su nombre el homenaje que merece la memoria de Félix Fernando Bernasconi. Un embajador nuestro en España, a quien no necesito nombrar, observaba orgulloso cómo la generosidad del español indiano regresado a su patria se traducía siempre en la erección de una escuela.

Al volver a España quien había vivido entre nosotros absorbido por afanes comerciales, conservaba como recuerdo argentino el amor por la escuela.

Las Sociedades Populares reunidas en este Congreso son la expresión más cabal de una conciencia educacional del país.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

Es para mí un honor inmerecido poder saludar a los señores congresistas en mi condición de Presidente del Consejo Nacional de Educación, aplaudir su obra, esperar su colaboración y formular los mejores augurios por el suceso de sus deliberaciones.

## EL CENSO ESCOLAR DE 1931 (1)

¿Cuántos niños debieran estar en la escuela y no lo están? He aquí la pregunta que el país debe contestarse a sí mismo el 30 de Abril.

Sabemos que en 1914 el país tenía más de 700.000 analfabetos, pero ignora en cuál proporción han disminuído.

Sin ese dato básico trabajamos desorientados.

¿Nos es permitido dedicarnos a preciosismos pedagógicos, a imitar tal o cual enseñanza de Francia e Inglaterra mientras nuestros jóvenes conscriptos acusan un porciento tan elevado de analfabetos y mientras hay poblaciones privadas de una pequeña escuela?

El Gobierno Provisional ha mostrado una clara unidad de acción en este asunto y ha ordenado el censo escolar de la Nación.

Ha afirmado que antes de nada es necesario asegurar el alfabetismo y que sobre esa base debe esperarse la cultura pública. La cultura supone un ambiente general, una temperatura social que la madure, como un fruto en pleno aire y no como artificio de invernáculo.

El Presidente Provisional ha dicho por eso que las economías rigurosas que impone la crisis financiera

---

(1) Mensaje sobre el Censo Escolar de 1931, difundido por radio.

del Estado no deben alcanzar a la escuela primaria, pero la escuela primaria de verdad y no sus derivaciones y desviaciones ilegales.

Los primeros frutos de esa política se alcanzan ya: tenemos 17.000 niños inscriptos en las escuelas diurnas de la Capital más que el año pasado y esperamos que alcancen a 23.000. De algunas provincias nos llega la información de que la inscripción escolar supera hasta un 30 o|o a la del año anterior.

El Censo Escolar dirá dónde debemos fundar las escuelas para no repetir el espectáculo conocido de la superposición de escuelas nacionales y provinciales: dos y tres escuelas juntas que se disputan la clientela mientras que están privadas por completo de ellas otras poblaciones.

Más que la utilidad, la urgencia y fecundidad del censo, no necesitan, pues, ser demostrada.

Es un inventario parcial del patrimonio de la Nación. Este no se compone solamente del área sembrada, del número de vacunos y porcinos — cosa que ya se ha averiguado — sino también de los niños que no tienen escuelas, cosa que es lo que vamos a averiguar.

Es una investigación semejante a la que hace el agricultor o estanciero para saber cuánta tierra tiene cubierta de malezas o de esteros. ¿Puede un cultivador de la tierra ignorar cuál es la superficie improductiva que tiene? No sería esto la prueba de una gran imprevisión y torpeza?

Semejante a ésa es la situación en que nos encontramos con relación al patrimonio moral de la Nación.

Quién sabe toda la riqueza dormida que hay en esas poblaciones infantiles abandonadas, que como un matorral desbrozado o un estero desecado, puede ser el secreto de nuevas y abundantes cosechas.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

El Gobierno espera la colaboración de todos los habitantes para esta tarea del Censo Escolar que ha de celebrarse el día 30 de Abril de este año. No es mucho trabajo el que pedimos: secundar, facilitar la tarea a las autoridades escolares y a los maestros que ese día irán por todas las casas a hacer la breve pregunta sobre el número de niños que reciben o no reciben instrucción.

Las autoridades todas del país han sido movilizadas para ese fin. Las autoridades nacionales y provinciales han respondido cívicamente al llamamiento. Las comisiones locales están ya establecidas.

Servirá el censo para otras comprobaciones que resultarán del estudio de las cifras, pero servirá también para apreciar el sentido educacional del país: saber cuál es el grado de preocupación que es capaz de despertar en él un fin puramente educativo.

Y será una experiencia sobre la posibilidad de hacer una obra pública sin erogaciones.

Porque el resultado feliz del censo, será debido al país mismo: es una acción popular, es una conscripción de todas las voluntades, porque interesa a todos por igual.

Es una característica de este censo el de realizarse sin haberse designado un solo empleado nuevo, sin crearse ninguna oficina.

Me apresuro a reconocer que es posible esta tarea en la condición extraordinaria de no gravar los recursos del Estado porque contamos con una colaboración irreemplazable: la colaboración de la prensa del país, a quien debemos la sugestión, la propaganda de la iniciativa, la difusión de las providencias, y que ha formado la conciencia nacional de la utilidad patriótica del censo.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

Y es otro signo de esa colaboración, ésta de la primera cadena argentina de broadcasting que me permite dirigirme esta noche a millares de compatriotas a quienes pido una palabra de propaganda por la obra simple y grande del Censo Escolar de la Nación.

Agradezco, pues, en nombre del Consejo Nacional de Educación estas colaboraciones preciosas y saludo a los maestros que me escuchan, quienes como otras tantas veces, son las abejas que trabajan en el silencio abnegado, por el porvenir de la Nación.

## SARMIENTO (1)

No podíamos celebrar más dignamente el Día del Maestro que honrando la memoria de Fermín Ignacio Rodríguez, el maestro de Sarmiento. Realizamos así el voto que Sarmiento no pudo realizar: "no he de morir, dijo, sin que mi patria cumpla el sagrado deber de recordar sus ejemplares servicios".

Debemos la iniciativa de dar a una escuela de Buenos Aires el nombre de Fermín Ignacio Rodríguez al Profesor Porfirio Fariña Núñez, cuyo es el derecho de hacer hoy el elogio del personaje que ha exhumado.

Mío es el privilegio inmerecido de presidir esta fiesta, como director de la instrucción primaria, en cuya historia se ha inscripto el 11 de septiembre como una fecha central, puesto que ha sido consagrado a Sarmiento.

Pero si presido la ceremonia por título oficial, par-

---

(1) Discurso pronunciado por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, el 11 de Septiembre de 1931, Día del Maestro, en la inauguración de la Escuela Ignacio Fermín Rodríguez, el maestro de Sarmiento.

ticipo de ella con mi sentimiento más cálido y mi pensamiento más íntimo. He venido alegremente a lograr la oportunidad que me ofrece el desempeño de una función pública, bien sea transitoria, para recordar la figura epónima de la educación en América.

Es una fortuna para un país la unanimidad de devoción por un hombre, porque así se convierte en un nuevo lazo que afirma los naturales que hacen su unidad.

¿Por qué hemos consagrado a este hombre rudo, francote, que era Sarmiento, pendenciero hasta parecer atrabiliario, como el maestro por excelencia, cuando la idea de maestro sugiere naturalmente la imagen de un ser dulce, clemente, hasta ser paternal?

Es que Sarmiento fué esencialmente un maestro. No el maestro académico de las Sorbonas, sino el maestro diagnóstico y creador de una civilización. Era llano, sincero, crudo, desbordante, efusivo y éste es su primer rasgo magistral. Con ese material se hace la llave con que se abre la puerta de los espíritus, es decir, se realiza el paso indispensable para llegar a ser maestro.

El segundo rasgo consiste en que deje reconocer inmediatamente su desinterés. Sarmiento fué apostólico, y he ahí por qué su egolatría no nos choca. Siendo que nada perdonamos menos los humanos ni tenemos como prueba mayor de vulgaridad de espíritu que hablar de uno mismo, la vanidad de Sarmiento no nos aleja de él ni nos hiere, porque era un afán por conservarse entero, para no disminuir lo que quería dar al país. Exaltándose a sí propio exaltaba la misión que quería cumplir, de educar, de civilizar, de crear. El altruísmo capital, fervoroso de Sarmiento lo limpia de su vanidad y funda nuestra admiración, que está por encima de la simpatía.

## ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA

Una manera indirecta, desviada de actuar, es un tercer rasgo de la categoría espiritual que se llama "alma de maestro", y que el primer maestro de todos, Sócrates, teorizó y practicó. Era lo que llamaba "eironeia". Consiste en hacer blanco en línea curva, o mejor, en hacer creer al blanco que es él quien va a la flecha y no que fué alcanzado por ella. El maestro verdadero hace que el discípulo sienta nacer de sí mismo las ideas. Las semillas revientan sus gérmenes ignorando que el horticultor tundió la tierra y acudió con abono para que eso sucediera. Es el parteo que decía Sócrates — ayudar a las simientes para caminar hacia la luz. — Pero no un pasivo interventor como quieren pedagogías nuevas, sino un partero que fuera también padre.

Por este último rasgo del "alma de maestro" es que suelen ser procedimientos favoritos para llegar al alumbramiento deseado, la exageración, la contradicción, hasta el error voluntario. Equivocarse, retroceder, dudar intencionadamente, son recursos que Pestalozzi aconsejaba y todo maestro ha encontrado sin que se lo digan.

He aquí una anécdota inédita — o anécdota simplemente, ya que eso significa inédito. — Llegaba a Tucumán ya herido de muerte. Su dolencia podía impedirle todo menos visitar escuelas. Fuése a la Escuela Normal. Le tocó asistir a una clase de Historia Natural que dictaba el benemérito profesor don Inocencio Liberani, a quien debo el relato. Explicaba los huesos de la cabeza: enumeraba las clases de dientes y sus sendas funciones. Sarmiento interrumpió la explicación para dirigirse a las alumnas. No estaba conforme con las ideas del profesor. Para él los caninos tenían un papel que no se había recordado. ¿Para qué sirven esos dientes a las mujeres?, preguntó. Desconcertadas las

niñas, ninguna acertó a dar una respuesta satisfactoria. Obligado a dársela a sí mismo, Sarmiento dijo: "Sirven los caninos a la mujer para cortar el hilo de coser cuando ha acabado su costura". El profesor y la clase celebraron la salida como una genialidad, pero ella revelaba enteramente al maestro. Diciendo una inexactitud daba una lección preciosa. Estoy seguro de que ninguna de las alumnas que oyó a Sarmiento aquella vez tuvo lección mejor sobre el papel de la mujer en la vida.

Hijo de doña Paula Albarracín, repetía la enseñanza que había dado desde las páginas de **"Recuerdos de Provincia"**, de la sabiduría y del trabajo domésticos que construyeron una casa con varas de lienzo, sostuvieron su familia hilando, tejiendo, tiñendo telas, cosechando frutos y legumbres en un huerto tan grande como un pañuelo.

Es el momento de completar aquello que decíamos de su brusquedad, de su intemperancia. Porque este Polifemo tenía ternuras abundantes. Sus manotas sabían tejer la seda de las caricias, los ojos centelleantes del apóstrofe y del sarcasmo gustaban del baño de las lágrimas.

¿Quién ha escrito páginas de dulzura y quietud hogareña iguales a las de**"Recuerdos de Provincia?"**

He ahí el rasgo definitivo del maestro: la capacidad para amar las formas frágiles de la vida, y entre ellas los niños, la más preciosa.

Pero entendámonos: no era un sensiblero romántico.

Ya sabemos que así como gustaba premiar, gustaba castigar, y es conocida su anotación marginal en un libro que condenaba fieramente los castigos: "así será, pero una soba dada a tiempo no nos ha venido mal a ninguno".

La idea de Sarmiento no ha sido del todo abandonada. Hace pocos años, visitaba Eton College, donde se educan los hombres que gobiernan el Inperio Británico. El mayordomo me mostró guardadas en un armario las varillas de manzano que usan los maestros para enseñar a los niños que no deben mentir.

No era romántica su pedagogía y no creía que lo mejor que puede hacerse con los niños es dejar crecer libremente su espontaneidad.

No era, pues, un discípulo de Rousseau ni un precursos de la Montessori. No habría dicho lo que ésta acaba de decir en París: "El niño de la educación nueva presenta espontáneamente caracteres semejantes a aquellos que uno se esfuerza en producir por la educación". No creía tampoco como Dewey que había que anticipar en la escuela el ambiente real que encontrará el niño en la vida, y que la educación consiste en dejarlo que haga su ensayo en el mundo.

No, al contrario. Sarmiento le temblaba a los instintos, porque los había visto pasearse ensangrentados por todo el país. Había que domarlos. Es una desgracia, decía, que no tengamos ideólogos, porque así son contados quienes harán frente a los instintos.

Mann tiñó su espíritu de practicismo, pero a pesar de su amor por lo concreto no fué un adorador ni del hecho ni de la utilidad en la enseñanza. No fué un pragmático como Alberdi. Quería que la enseñanza secundaria, por ejemplo, no fuera meramente preparatoria, sino cultural, es decir, sostenía la verdad que debemos hoy defender tenazmente para enervar el empeño practicista que se predica.

Era un espiritualista. Creía en Dios y en la libertad moral. Su pasión por la escuela estaba fundada en que la libertad moral ponía inmensas posibilidades en manos del maestro, es decir, que el niño no está preforma-

do y su destino depende en gran medida de la escuela. Renunciar a esa esperanza es contrario a la experiencia y a la filosofía. El ejemplo y la acción del maestro son el testimonio acabado del privilegio humano de poder ser artesano de otras vidas. ¡Qué magnetismo admirable el de la vida humana! ¡Cómo atrae, cómo se insinúa una vida en otras vidas, cómo es una invitación imperiosa a entrar con ella en una danza armoniosa!

La influencia de un gran maestro tiene su imagen en los árboles que crecen en las laderes montañosas de la tierra donde he nacido. Sus ramas se inclinan hacia el sudeste por el viento contralisio que sopla todas las noches. En las mañanas más quietas y doradas del otoño las ramas siguen inclinadas bajo el impulso de un viento imaginario. Esa fuerza extraña a su naturaleza ha igualado a la propia naturaleza.

El gesto, el ademán, una pregunta, una pausa, tienen una fuerza extraña y mágica. A veces el acto es tan fugitivo como una mirada y sin embargo vivimos bajo su influjo la vida entera.

He ahí por qué el maestro es lo esencial y por qué necesitamos tanto del buen maestro. Por eso bien está, señores, que la Nación le consagre un día de agradecimiento y congratulación. Y es por eso que, a nombre del Consejo Nacional de Educación, saludo a los maestros del país y los invito a dedicar un instante todos los días para repetirse que no es una metáfora decir que tienen entre sus dedos el hilo de muchos destinos.

Si la sinceridad en el servicio por un ideal se prueba por la capacidad para sufrir por él, quieran creer que nada iguala a la sinceridad de la devoción con que hemos servido y servimos la causa de la instrucción popular, porque ha sido duro y doloroso el esfuerzo que nos han impuesto las circunstancias en este breve pe-

ríodo que toca a su fin del actual Consejo de Educación. Ha ceñido, ha podado, ha cortado, para devolver a la escuela primaria la salud que sólo dan el orden y la jusicia, leyes esenciales de la inteligencia y del mundo moral.

No hemos sentido la reata de compromisos ni de intereses, puestos los ojos en el porvenir y el corazón en la patria.

## INAUGURACION DE LA ESCUELA "ANTONIO BERMEJO"

¿Por qué el Consejo Nacional de Educación llama desde hoy a esta escuela Antonio Bermejo? ¿Porque presidió por más de un cuarto de siglo la Corte Suprema de Justicia? Haber permanecido durante tan largo tiempo por encima de las pasiones, con autoridad para corregirlas, y extraño a los intereses, con fuerza para frenarlos ,es una razón sin duda que ha movido al Consejo de Educación para disponer un homenaje que por esa circunctancia era insospechable de sumisión, de bandería o de otra mancha semejante.

Aquel título considerable de daba derecho a honras solemnes, pero no habría sido suficiente para esta sencilla honra de poner su nombre a una escuela. Le viene de otro título.

El doctor Bermejo fué profesor a los 17 años. Enseñó aquí en Buenos Aires, en el Colegio Nacional y luego en la Universidad. Para dar todo su sentido al antecedente es necesario decir que fué maestro privado de matemáticas y el fruto de esa tarea lo ayudó a hacer sus estudios de derecho. Conoció como tal maestro privado a Adolfo Mitre y encontró en su camino al

General, es decir, a quien sería una de las mayores influencias de su vida. Y algo le quedó para siempre de esa gran amistad.

Tan precoz dedicación docente imprimió a su espíritu un matiz perdurable. Es lo propio de la enseñanza: causa estado. Es así que el doctor Bermejo siguió siendo maestro durante la vida entera. Llegado al Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, su espíritu de maestro veló por su acierto. Abarcó el panorama total de la instrucción y si de un lado fundó la Facultad de Filosofía y Letras y el Museo de Bellas Artes y por otro lado fundó la Escuela de Comercio de Mujeres y la Escuela Industrial, estableció la enseñanza del trabajo manual para la escuela primaria y de agrimensura en la escuela secundaria, que ya Sócrates recomendaba enseñar a los jóvenes, porque hace amar dos de las cosas más dignas de ser amadas: la medida y el campo.

¡Cuán propia de un maestro de verdad esta frase que pronunció siendo ministro en 1891: "Será inútil todo lo que se haga — decía — en edificios, en material de enseñanza, en planes, en programas, si los encargados de darles vida se encuentran en el nivel actual".

Este maestro, este profesor, pasó a ser juez. No pudo tener mejor noviciado. El ascetismo de enseñar, la predicación de la noble actitud entre las ideas o frente a la vida que constituye la esencia del magisterio fué preparación admirable para el ascetismo del juez.

Juez y maestro son faenas que tienen un sentido común. ¿Se puede ser maestro sin ser justo, sin someterse al deber específico del juez?

Por eso, maestro y magistrado, son palabras que proceden de la misma raíz.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

Se parecen escuela y tribunal en que son porciones neutrales de la sociedad. En el corazón de las ciudades, en la encrucijada de las pasiones, cerca de ellas pero abroqueladas contra sus asaltos, preservan lo que hay de eterno en la sociedad: el cuidado del espíritu y el imperio de la justicia.

La escuela muestra los caminos: el juez corrige a quienes no aprendieron la lección.

Y de maestro y de juez le vino a Don Antonio Bermejo su calidad de repúblico. Fué modelo de repúblico por su sencillez, por su sobriedad, por su silenciosa abnegación, por lo que es el rasgo matriz del repúblico: la capacidad para proceder sin otra compensación que la aprobación de su conciencia.

Y como están nuestras sociedades tan necesitadas de esas calidades, hemos pensado que no debíamos buscar fuera de nosotros un ejemplo que teníamos dentro para aleccionar a los niños, poniéndoles el modelo de esta vida ejemplar, que amó sin bullicio a su patria y luchó sin grandes palabras por la justicia.

## UNA BENEFACTORA DE LOS NIÑOS: VICTORIA AGUIRRE (1)

Es en verdad singular el ejemplo que ha provocado la justicia de este homenaje a Victoria Aguirre.

Si la generosidad es ya prueba de una distinción que atrae nuestra simpatía, la generosidad inteligente es una excelencia que suscita nuestra admiración. Estimula las mejores ilusiones sobre el género humano.

---

(1) Discurso al descubrirse su busto.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

La inquietud por las cosas del espíritu que era el resorte de su filantropía la llevó a recorrer el país de un extremo a otro.

Era la forma de su patriotismo, de su amor por el pasado, el deseo de perpetuarlo en lo que tuviera de bello o de singular.

La conocí en una de sus andanzas por el interior. Fué en la campaña tucumana, un día de invierno que allá parecía de primavera un poco entristecida. Sentía como todos el encante del paisaje de Lules, pero no le substraía a las más diversas sugestiones sociales, artísticas, del espectáculo. Todo la interesaba, abrigaba el germen sagrado que según la estación o la latitud, se enciende en la obra de arte, en la investigación científica y, en las más felices, en la munificencia creadora.

Entre los objetos de nuestra corriente admiración no tiene su puesto merecido la generosidad en favor de la inteligencia, a que perteneció su altruismo.

Dar simplemente puede ser obra de un natural bondadoso o sensible, aunque también de una vanidad fácil; pero *dar pensando*, poniendo análisis y esfuerzo en la dádiva o asociar la inteligencia para orientar el movimiento del corazón, es el signo de una fina superioridad. Separado por grado, por razón de medio o de momento, se asemeja a la creación artística porque se han fundido la sensibilidad y el espíritu en una sola emoción. Puede ser el escultor a quien le falta la mano o el pintor que ha perdido la vista, es decir, el artista que carece de lo menos importante para llegar a ser lo que pudo ser.

Hasta por su silueta categórica y su manera altiva, — que este hermoso busto refleja admirablemente — parecía palpitar en su figura una gran dama de otra edad. Merecía hallarse en la galería de Sainte-Beuve, pe-

ro un Sainte-Beuve que tuviera en mayor predicamento la virtud, un pintor que absorbido por la nitidez de los rasgos o el encanto de la anécdota expresiva, no omitiera el halo maravilloso que la pureza moral pone sobre las cabezas femeninas.

Así como la pequeñez de la vida se muestra capaz de contener dolores tan grandes, como compensación muestra a veces capacidad para crear la belleza y el bien que sobreviven a nuestras horas fugitivas.

¡Cómo podría Victoria Aguirre dejar de amar a los niños, si es el niño quien más fácilmente abre la fuente del corazón! Es quien excita más vivamente la inteligencia porque comprende que ningún esfuerzo como el que realizamos en su bien tiene una fecundidad más larga y más grande.

Un pequeño gesto en su favor puede ser el guijarro que desvía un hilo de agua en los manantiales y en leguas el curso de un río y su desinencia en el mar.

Avellaneda recomendaba no olvidar cuando estuviéramos delante de los niños, que podía hallarse entre ellos uno que llegaría a pensar como Newton, a inventar como Fulton o a gobernar como Wáshington.

Hace poco más de un siglo, una magra beca de Rivadavia ponía en el camino de la inmortalidad a un niño que se llamaba Alberdi.

En uso del privilegio que tiene el Consejo de Educación, como patrono natural de los niños, me asocio a esta fiesta y en nombre de quienes ayudó, entre los cuales está en marcha quizá algún portentoso destino de sabio, santo o artista, mezclo a las flores del homenaje estas palabras de sincera admiración y gratitud.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

### HOMENAJE A LOS MAESTROS MUERTOS (1)

Bien está que hayamos unido el homenaje a los caídos por la Patria, que celebramos ayer, con el homenaje a los maestros muertos. Son dos formas heroicas de servir. El maestro no sirve como los demás funcionarios. Nadie ha propuesto el homenaje público a los jefes de oficina muertos. Es que la escuela es la agencia fundamental de la sociedad y el maestro un servidor singular.

Sentimos estar siempre en deuda con el maestro. Eso ocurre porque su crédito no es material. No tiene equivalencia en moneda. La sutileza matemática no ha podido todavía reducir a ese denominador común el valor de las acciones espirituales.

Y lo que ignoran muchos hombres es que no podrán encontrar la equivalencia.

Tal ignorancia les viene de una ignorancia mayor: la de que el maestro verdadero no se siente acreedor, se sorprende cómo su acción puede despertar reconocimiento. Así piensa todo aquél que trabaja por un bien espiritual.

Lo realiza por un movimiento ingenuo. No busca nada más que poder hacerlo. Su gloria está en lograrlo, y se estremece de gozo y gratitud a Dios que lo puso en el camino.

El maestro se parece al poeta por la efusión íntima, pero es mucho más humilde porque en vez de ser la chispa es el pedernal.

Se parece así a los padres: es una paternidad, la paternidad de las almas.

---

(1) Discurso pronunciado en la ciudad de Tucumán el 1º de Noviembre de 1930.

En eso está su privilegio: reemplazar a los padres. Por un acto puramente humano, el maestro ha tomado un puesto que sólo la naturaleza parecía poder dar. La espontaneidad ciega de la naturaleza ha cedido ante la obra del espíritu.

Todo lo que toca el espíritu cobra un aspecto de cosa sagrada. No se es maestro, como se tiene una profesión cualquiera. Da estado, sella la vida, la impregna para siempre, se muere maestro.

Su privilegio de cuidar y labrar el alma de los niños, mide su responsabilidad. Si aquél es grande, ésta es inmensa.

No requiere por eso las condiciones brillantes de la inteligencia, sino las condiciones escondidas de la virtud, la tolerancia, la paciencia, el amor esperanzado, la fe en la posibilidad infinita de descubrir tesoros en el alma de cada niño. Y la esperanza en el cateo diario de ese venero que está seguro de hallar en el momento menos pensado, que se anuncia en una respuesta inesperada, en un silencio pensativo del alumno, en la luz extraña de su mirada, sostienen su fuerza, alientan su ruda tarea.

Y así viven los maestros, pensando en los demás, dándose a los niños, preparando el porvenir que no verán, sembradores que encontrarán la noches antes que su primer mañana la floración de las simientes.

Por eso encuentro que el acto de hoy realiza una ceremonia simbólica, como las panatenas, en las que las luminarias pasaban de mano en mano como expresión de la solidaridad de las generaciones.

Aquí el símbolo es más perfecto y más bello.

Los maestros y los niños traen las flores al sepulcro de los maestro, como quien dice: el ciclo se cumple por nuestras manos. Reconocen al labrador las flores que sembró, porqué las sembró con la fe que en una

mañana lejana pero cierta y luminosa como la de hoy, brotarían en las manos de los niños que aparecen como las ramas animadas de las plantas que sembraron en las que se han mezclado la savia del corazón a la savia de la naturaleza.

Doy gracias a Dios por permitirme que mi primer palabra pública como funcionario de la provincia (1), que es también la última, sea un homenaje a los maestros muertos, y pueda en mi intimidad evocar aquellos que en la aldea querida de hace cuarenta años abrieron mis ojos a las primeras ambiciones juntos con mi madre, que ha sido la primera y la gran maestra de mi vida.

## MENSAJE AL INICIARSE LOS CURSOS DE 1931

Hemos entrado en el trabajo ordinario del año escolar. Obligado a reemplazar con palabras a la distancia la visita imposible, el presidente del Consejo dice a los maestros:

"Que ante todo han de empeñarse en obviar la deficiencia de los medios y materiales de enseñanza, dando ejemplo de industria y de ingenio. El esfuerzo por reemplazar con ayuda de los niños el material ilustrativo que no existe, será lección inolvidable. Las láminas, los mapas, las ilustraciones son utilísimas, pero hay una ilustración incomparable que está en sus manos: su ejemplo en todo. Los niños hacen lo que ven y no lo que leen. Un ademán, un gesto, una sugestión del maestro prevalecen siempre sobre el libro de lectura.

---

(1) Como presidente del Consejo de Educación de Tucumán durante 45 días.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

La primera lección del maestro ha de ser la del orden y la limpieza. Son la condición de la alegría y la cordialidad, que deben reinar en el ambiente escolar como la prueba del amor por los niños, que alienta a todo maestro verdadero.

Por eso tratándose de maestros de Provincias y Territorios, la residencia en el lugar de la escuela es esencial. Si el maestro no vive en la misma sociedad que el niño, poco podemos esperar de él. Se rehusa a dar lo más importante que el país espera: la elevación por su ejemplo del medio en que actúa. La escuela nacional de provincias debe ser el centro de la vida de la aldea, que es el terreno que la ley le ha destinado.

Cuando hablamos del apostolado del maestro nos referimos a esta cosa grande que es el ejemplo. La simple lección oral no puede merecer el enorme dictado.

Cuando exaltamos ante los ojos de los niños la grandeza de San Martín o Belgrano, nos referimos a eso, a la abnegación de la conducta, al ejemplo, a la vida, no a sus arengas o partes de batallas.

Sólo para eso reservamos la admiración y la provocamos en los niños. La Patria es cosa sagrada porque es una acumulación de abnegaciones.

Completemos la lección del libro, realizando — sombra levísima de esos ejemplos — nuestra pequeña abnegación en esta tarea docente, ardua pero bella entre todas.

Ni el programa, ni el plan, ni el informe a la inspección valen, por sabios que sean, lo que un adarme de abnegación, por la capacidad contagiosa y convincente de todo acto. Convencemos a los discípulos por lo que hacemos y no por lo que decimos.

Conozco muchas pruebas que dan de su virtud los maestros. Por ser más claras y porque es grato exal-

tarlas a la consideración del país, están las que ofrecen los maestros de la Puna y de la Cordillera. Sus chozas y sus ranchos calados por el viento o tapiados por la nieve y la soledad, se coronan todos los días con la bandera, como si fuera llama del fuego que los maestros avivan en el corazón de los niños, en medio de tanta frialdad.

Solamente en el campo abonado por la consagración sincera al bien espiritual de los demás, germinan las ideas pedagógicas, las teorías, los planes y los programas.

No importa que la escuela no sea grande, ni vistosa, que no haya mucho material escolar, que los niños no tengan las últimas ediciones de los libros, ni saen éstos uniformes. Sócrates recordaba a Hippias que la cuchara labrada en palo de higuera era más bella, y tan útil como la de oro brillante.

Que el año 1931 sea una jornada ganada por la buena voluntad de los maestros para el progreso espiritual de la República, para la paz de los corazones, cuyo taller mayor es la escuela, campo neutral donde han de acallarse las pasiones que dividen y exaltar las que nos unen a todos los argentinos y nos aproximan a todos los hombres de la tierra.

## ORIENTACION NACIONALISTA

(Circular del 19 de Mayo 1931)

El Consejo Nacional de Educación reafirma la orientación nacionalista de la enseñanza.

Considera necesidad premiosa la de trabajar por una solidaridad moral estrecha y enérgica de las nuevas generaciones, fundada en la comunidad de ideales que nos legó la Revolución de Mayo.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

La escuela primaria es el instrumento principal para realizar esa obra porque en sus bancos se confunden los hijos de quienes están separados por intereses y pasiones transitorias.

No es difícil la tarea nacionalista de la escuela argentina porque no hay nacionalismo más generoso que el nuestro.

Ayudamos a países hermanos a lograr su independencia, resolvimos los pleitos de fronteras por los caminos de la concordia, llamamos a todos los hombres amantes del trabajo y de la libertad para ofrecerles paz y justicia.

Esos ideales concretados por la experiencia de veinte siglos de civilización cristiana dejaron de ser vagos enunciados teóricos para convertirse en heroica conquista de la vida argentina.

Todo eso significa la bandera ante la cual desfilarán con reverencia los niños el 25 de Mayo, para recordar a quienes la crearon, a quienes la preservaron de toda mancha en 121 años de amor abnegado por el país y comprender como merece que vivamos y si es necesario muramos por ella.

## LA ESCUELA COMO FUENTE DE VIDA LOCAL

(Circular de 11 Junio 1931)

Tengo el agrado de dirigirme al Sr. Inspector remitiéndole, a los efectos del caso, las siguientes instrucciones para mejor llenar en las escuelas de su jurisdicción los fines de la enseñanza, de acuerdo con las leyes en vigor.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

### I

La previsión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1884, que mandaba dar nociones de agricultura y ganadería a los niños en las escuelas de campaña, no ha sido cumplida después de 46 años de sancionada.

Las escuelas normales no se adaptaron a esa necesidad y no nos han provisto de los maestros especiales para tales fines, es decir, de los maestros de agricultura o industrias rurales, no obstante que las escuelas de la Ley de 1905 estaban destinadas a ser escuelas campesinas. Quizá fuera esto consecuencia de la privación que ha sufrido el Consejo Nacional de Educación de las facultades que la Ley de 1884 le atribuía en el régimen de las Escuelas Normales.

### II

Estamos en el deber de realizar el esfuerzo necesario para cumplir los votos de la Ley, tanto más cuanto que interpretan intereses vitales del país: formar la técnica y la cultura de la vida rural.

Deben hacerlo los maestros de las escuelas nacionales rurales en la medida posible.

En muchas regiones del país, el calendario escolar no concuerda con el calendario agrícola. Pero los Inspectores y Visitadores encontrarán con los directores de escuelas la manera de hacer los trabajos agrícolas que la estación permita.

Ellos consistirán con preferencia en trabajo de almácigo, transplante y cultivo en canteros, de legumbres y flores, pues muestran en menor tiempo el ciclo de la vegetación y no requieren mayor espacio del que dispone cualquier escuela.

Debe incluirse en el plan la visita a escuelas agrícolas y campos de laboreo que se hallaren en la vecindad de la escuela. Ha de solicitarse la cooperación de los cultivadores más adelantados de la región, y la de sus peritos agrícolas a fin de que den, de tiempo en tiempo, algunas lecciones a los niños en la escuela o en sus propios campos.

El proceso vegetativo desarrollado a la vista de los niños es un espectáculo que sostiene su curiosidad, sirve como aplicación de sus clases de *naturaleza*, pero buscamos sobre todo la manera de interesar al niño en la vida rural, adaptarlo a ella, haciéndolo capaz de encontrar placer en vivirla y mejorarla.

La ayuda para realizar estos fines puede ser uno de los objetos de la cooperación escolar que ha sido recomendada a Inspectores, Visitadores y Directores.

El trabajo debe ser práctico y en cuanto a las indicaciones teóricas pueden ser solicitadas a las oficinas del Ministerio de Agricultura, cuya Sección Propaganda (Paseo Colón 947—Buenos Aires), hará el envío de sus publicaciones sobre granja, pequeños cultivos e industrias rurales dentro de la lista que ella misma provee.

## III

No puedo aludir ahora a las previsiones que se refieren al régimen de la tierra, su colonización y arriendo, que no son problemas escolares — pero están en nuestras manos otros estímulos también eficaces para alentar la vida rural, de acción más lenta, pero segura, como todo lo que es de orden moral.

Entre ellos recomiendo el fomento de las reuniones sociales de padres y vecinos, y la constitución de asociaciones vecinales, que destruyan las prevenciones y discordias tan frecuentes en las pequeñas poblaciones.

Sean motivos para tales reuniones las fiestas patrias, las fechas que marcan las diversas etapas de la agricultura local: comienzo o final de cosecha, vendimia, trilla, etc.

He recomendado ya a los Inspectores el empeño en allanar toda dificultad que hubiere para que el director y los maestros residan en la localidad donde funciona la escuela: ésto es absolutamente esencial para la acción social que exigimos de ella.

## IV

Finalmente encomiendo a los directores de las escuelas rurales el siguiente trabajo: investigar el pasado del lugar o de la región de influencia de la escuela a fin de comprobar si fué la cuna de alguien que haya sido un benefactor de la región o que hubiere luego descollado por actos de carácter, inteligencia o altruísmo. Puede ser algún héroe desconocido de la Independencia, el introductor de algún progreso importante o de un especie vegetal útil o el fundador de una escuela o un maestro ejemplar.

Muchos descubrimientos podemos hacer en favor del patrimonio del país; pero lo que interesa es, sobre todo fundar la tradición local, crear una razón nueva de amor por el terruño, expresada en ese héroe digno de dar su nombre a la escuela, cuyo recuerdo ennoblecerá la vida campesina. Distribuiremos en toda la nación lo que aparece hoy, injustamente, privilegio de las ciudades o de la metrópoli.

Deberá procederse recordando las instrucciones dadas a los maestros sobre foklore argentino en 1921, en especial el capítulo relativo a "tradiciones populares". El señor Inspector Barberis ha proyectado en consonancia con esta idea la creación del "libro histórico"

en cada escuela nacional rural dependiente del Consejo Nacional de Educación.

Se aplicará esta disposición a toda escuela de territorios y de provincias, a excepción de las situadas en las ciudades capitales.

## V

Esta circular acentúa y extiende uno de los pensamientos cardinales del actual Consejo Nacional de Educación: descentralizar y desburocratizar la acción escolar, no por fantasía personal, sino por obediencia a las leyes del país.

Busca la colaboración de los vecindarios y del pueblo para dar calor y eficacia a las escuelas, sin declinar de su afán de disciplina, y al contrario, sugiriéndola en ellos, como una lección post-escolar.

Ha creado consejos escolares en las Provincias para asegurar la adhesión de sus hombres más capacitados y patriotas a la causa de la escuela, y acaba de designar comisiones escolares en los Territorios donde hay núcleos de población que han revelado un interés sincero de cultura.

Quiere encender focos, por pequeños que sean, de vida espiritual, de federalismo verdadero, que atenúen la absorción que la metrópoli y las grandes ciudades ejercen en todos los aspectos de nuestra vida, que se adhieran a la propia provincia y al propio terruño, mostrando las razones materiales y morales que justifican el amor por ellos.

Aspiramos con la implantación de la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería, que manda la ley incumplida, a señalar un rumbo esencial: el de evitar que la escuela sea un cómplice de la tendencia burocrática tan arraigada en el país. La inspiración, pu-

ramente literaria de los programas, y más que de los programas, de su aplicación, desde la escuela primaria, es uno de nuestros males. Ha provocado la deserción de los oficios rurales o industriales, la clientela siempre creciente del puesto de presupuesto, aletargando el espíritu de iniciativa y el gusto por la vida independiente, que es la levadura y la garantía de una democracia verdadera; la variedad de intereses, y de centros diversos para concertar y asegurar la unidad de la nación.

Espero que los señores Inspectores, Visitadores y Directores harán mérito de estas razones para secundar los propósitos enunciados, cuya realización está en sus manos.

## LIBRO HISTORICO Y COOPERACION ESCOLAR

(Circular del 20 de Julio 1931)

Señor Inspector Nacional de Escuelas:

Escribo a Vd. estas líneas en forma privada para recomendar a su sentido pedagógico y amor al país el cumplimiento de las disposiciones recientes.

La primera se refiere al *Libro Histórico*. Es indispensable para que el fin buscado cobre realidad, que usted mismo escriba la primera página del libro histórico en alguna escuela que usted escoja en su jurisdicción.

Puede elegir alguna escuela donde sea notoria alguna tradición especial de orden puramente histórico o económico o folklórico, etc.

He aquí algunos ejemplos tomados de la realidad:

Escuela de X. Aquí nació Alico (Alejandro Ferreyra) que sirvió de modelo a Sarmiento para pintar el baqueano. Sirvió de chasqui a Lavalle y Paz.

Puede iniciarse con la declaración de un antiguo vecino que refiera haberlo conocido, o pariente de él mismo. Puede agregarse la descripción del lugar y hasta de la casa donde hubiera vivido.

Escuela de Z., lugar donde sea tradicional tal tipo de tejido o de producto conocido en el país. Describir la característica del producto, las razones que le dieron origen.

Hay que recomendar meditación, seriedad y prudencia en la ejecución de este trabajo a los directores para escapar a los peligros de improbidad que pueden amenguar o frustrar el fin buscado y sujetarse a las demás limitaciones y restricciones expresadas en la circular.

El segundo asunto a que quiero referirme es el de la cooperación escolar.

Que no haya una escuela que no tenga una asociación escolar.

La idea de cooperadora escolar parece indicar siempre ayuda a la escuela. No hay tal. Puede ser de ayuda y ojalá lo sea siempre, pero no es esencial.

La cooperadora escolar es un medio para que la escuela aumente su acción en la sociedad en que vive. Es un instrumento de educación de las familias y del pueblo. En la campaña principalmente el maestro de escuela es, debe ser, un foco de sugestiones de todo orden — de ideas, de hábitos, de higiene, de buenas costumbres, de sentimientos de sociabilidad, de concordia, es decir, de verdaera cultura.

En muchos casos la cooperadora puede ser una ocasión o un pretexto para que el director o el maestro cumplan ese papel.

El objetivo de la cooperadora puede ser diverso — copa de leche o ayuda a necesidades de la escuela, o dar clases de agricultura a los niños o visitas a granjas

o fábricas o campos cultivados o para dar reuniones sociales a los mismos.

He aquí una finalidad que quiero señalar con toda especialidad: fundar una biblioteca popular.

Poco, poquísimo se necesita para ello. No hay maestro que no pueda hacer el esfuerzo de un comienzo — unos cuantos libros y unos estantes. Porque no hay que olvidar que el Estado tiene una organización especial para ir en la ayuda inmediata de ese comienzo. Se llama la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares (Buenos Aires, Callao Nº 1540). Un pedido hecho a esta Comisión será escuchado prontamente. Si una escuela no llega a fundar una biblioteca popular, es sencillamente porque no hay en ella un solo maestro de verdad.

Confío en Vd. para el logro de estos fines y espero cualquier observación que le sugiera las dificultades de este plan.

## FIESTA DEL ARBOL Y PROPAGANDA DEL AHORRO

(Circular de 22 Agosto 1931)

Han comenzado las escuelas nacionales a celebrar la fiesta del árbol, plantándolos a millares los niños de todo el país. Continuarán haciéndolo hasta el 11 de Septiembre de acuerdo con la resolución de que la fiesta se acomode al clima de cada región.

También se ocupan ahora las escuelas de la propaganda del ahorro, que ha sido tema de un concurso para maestros, recién clausurado.

He creído conveniente dirigirme a los Inspectores brevemente acerca de estos dos asuntos.

Respecto del árbol la lección ha consistido usualmente en mostrar cómo es él un resumen de la protección y de la beleza que la naturaleza ofrece al hombre.

Respecto del ahorro se ha insistido en mostrarlo como un procedimiento para protegernos de la imprevisión y aumentar nuestra fuerza.

En ambos casos se omite a se atenúa un sentido profundamente educativo que ambos tienen.

¿Por qué son la fiesta del árbol y la propaganda del ahorro temas escolares? Porque tienen con la instrucción un rasgo común: ser preocupación por el porvenir.

La escuela, el árbol y el ahorro son formas de devoción por lo que vendrá, de amor por las generaciones futuras, porque quienes lo realizan no piensan precisamente en sí mismos. Se piensa en lo que el niño será cuando hombre, en el árbol cuando se haya desenvuelto y frute, cuando el centavo haya crecido como el árbol mismo.

Respecto del ahorro debe mostrarse que no es susceptible de ser cultivado como una aptitud aislada. Mientras se la prestigie como un método práctico de hacer dinero, no logra su fin y puede conducir a la sordidez. El ahorro es fecundo y sólido, considerado como eslabón de una cadena, como expresión parcial de una manera general. Equivale a la limpieza en el orden físico, a la llaneza en los modales, al orden de la conducta, a la sobriedad en el estilo, a la claridad de las ideas. Por eso van generalmente unidos, como también van unidos sus contrarios: el derrochhe, la afectación, la intemperancia en la conducta, el desarreglo de las palabras y las ideas.

El ahorro significa el cultivo de la medida, de la moderación, es decir, es una manera de vivir y una idea de la vida.

Así solamente comprenderemos su dignidad. El ahorro debe ser predicado más que con la junta de las monedas, con el manejo de útiles, el arreglo del traje,

la lección viva del maestro en el aula y fuera de ella.

En cuanto al árbol, el concepto educativo de su culto es más sencillo. Es también una forma de ahorro, con la ventaja de que el ahorro aquí es fuerza y belleza unidas.

El árbol y la planta son recursos escolares incomparables. El recuerdo de una planta, la silueta de un árbol, la frescura de su sombra que han decorado la vida de un niño, suelen ser momentos que embellecerán para siempre su memoria de hombre.

## LAS AUTORIDADES PROVINCIALES Y LAS ESCUELAS NACIONALES

(Circular de 28 Septiembre 1931)

Señor Gobernador:

Tengo el honor de dirigirme a V. E., interesando su acción en el sentido que expreso a continuación.

Es un hecho conocido las condiciones penosas en que se desenvuelven muchas de las escuelas nacionales que por razón de la misma ley de su creación, se han instalado en lugares desamparados.

Respecto de ellas, es indispensable un apoyo especial de las autoridades. Han carecido de esa protección y han sufrido en muchas ocasiones la hostilidad de esas mismas autoridades, especialmente policiales, secundadas por la distancia a que se hallan de las ciudades capitales.

Vengo a pedir a V. E. quiera disponer se recomiende especialmente a todas las autoridades rurales de esa Provincia, que rodeen del mayor respeto a las escuelas y sus maestros, las apoyen en todo lo que hayan menester, escuchen sus reclamos y contribuyan a prestigiarlas, dando a los vecindarios el ejemplo de reconocimiento del servicio eminente que prestan.

Esta actitud de las autoridades fortificará de manera considerable la influencia educativa que debe ejercer en su medio la escuela.

## DESPEDIDA A LOS NIÑOS EGRESADOS EN 1931 (1)

Niños:

En vosotros mismos están las señales de vuestro camino. Las lleváis en los ojos. Si os miráis en un espejo, veréis que hay en ellos dos pequeñas llamas brillantes. Son las señales.

Si el brillo es limpio, váis seguro. Si parpadean estáis en vísperas de una curva peligrosa. Si se empañan váis por un desvío. Si se apagan es porque habéis perdido el camino. Si volvéis a él, las pequeñas llamas renacen.

¡Que brillen puras en vuestras pupilas hasta vuestro último día!

Si lo lográis, seguirán luciendo aunque las pupilas se hayan cerrado para siempre.

## LA PEDAGOGIA DEL OCIO
## (LECTURA)

La fecundidad del trabajo está en función del ocio, como la combustión del hogar lo está de la columna de aire de la chimenea.

El trabajo y el ocio remedan un parque: el primero son los árboles, el ocio los espacios libres que destacan sus fustes y la masa de sus frondas sobre la luz. La savia cría las flores y los frutos, pero el aire y la luz le dan esplendor y sazón.

(1) En la fiesta de fin de curso de 1931 en el Teatro Colón.

## *ESPIRITUALIZAR NUESTRA ESCUELA*

¿Concebís una ciudad sin calles? Tal es la imagen de una vida sin ocios.

El intercolumnio es vacío, el ocio es también vacío. La columnata muestra cómo el vacío ennoblece esa materia vulgar que se llama el ladrillo o la piedra, interponiéndose entre ellos. El intercolumnio no es la negación de la columna, sino su perfección, y como ya vieron los griegos, el módulo es medida, a un tiempo, de la columna y del espacio libre entre columna y columna.

El ocio tiene también su ley, su medida, su unidad de armonía común con el trabajo. No es, por lo tanto, anarquía del espíritu, como el trabajo su disciplina, no es desenfreno que compensa la sujeción, es una nueva sujeción que da a la libertad la severidad de un ritmo.

Es solamente una nueva postura para abarcar el panorama. Es un ademán para establecer un equilibrio que se debilita.

El descanso no es como el sueño; éste es la suspensión de la vigilia para refrescar su fiebre con el ensueño o dulcificarla en el olvido.

El ocio, ante todo, debe ser concedido a todos los hombres, como una exigencia de su naturaleza y una condición de salud física y espiritual. Pero no hay que equivocarse: la posibilidad de tener ocios y su extensión es más el resultado de una capacidad personal que un don legal o externo.

Se puede tener poco trabajo y carecer de ocio si aquél es discontinuo o desganado. En cambio, una labor encorazonada, aunque prolongada, deja margen para un ocio alegre o creador.

Quien dispone de mucho tiempo y, lo que es frecuente, quien dispone de todo su tiempo para ocios es quien

ordinariamente lo malbarata en un vagar sin curiosidad, cuando no es un enfermizo afán destructivo o venenoso.

Entre las fallas de la escuela la más grave es la incapacidad para enseñar la decoración con que él ha de embellecer la vida.

El ocio no es el marco del cuadro, es el juego de luz y sombra que desde el fondo destaca el personaje del primer plano o da al paisaje la ilusión de la realidad. Podría decirse que es como el coro en el drama antiguo; las voces secretas que apoyan o comentan la actitud visible, el cañamazo oculto donde se inscribe el diálogo, guiado por sus hilos.

Antes de otra abstrusa explicación, si os sorprende por ilógico el mal éxito de la carrera de un hombre sabio y experto, buscad saber como llenaba sus ocios; y más de una vez hallaréis con ello la razón que lo aclara.

El ocio no depende, en gran medida, de la duración de la faena.

Carecen de él, por eso, en muchos casos, no los hombres que tienen largas jornadas impuestas, sino los de las jornadas voluntarias esclavizados por la codicia o la ambición. Son los grandes laboriosos sin ideales. Son espectadores que están en el teatro y se cubren los ojos con ambas manos.

El hombre moderno ha creado esa esclavitud más odiosa y vil que la antigua porque es voluntaria. Es un castigo dantesco para el egoísmo y la incomprensión de la vida.

El ocio debe ser empleado en asunto distinto del que forma el quehacer: tal es una segunda ley.

El trabajo intelectual debe completarse con el trabajo manual: la especulación, la abstracción debe buscar la herramienta con que se remueve la tierra o desbas-

ta la madera. Por eso un inolvidable escritor da como norma de la nueva Arcadia con que soñó, hacer a todos los hombres trabajadores intelectuales y manuales a un tiempo.

¡Qué amplitud y nueva luz da al espíritu poder corregir la construcción mental con la arista reposadora de las cosas!

¡Con qué hermosa claridad escriben los artistas para cuyas manos y cuyos ojos son habituales las piedras y las plantas!

Los que no han manejado el contorno de la materia van al preciosismo y a la palidez por alejamiento, en ambos casos, de la realidad.

Otra ley del ocio ha de ser la libertad que permita al espíritu crear su natural afán. La vocación profesional nunca es libremente elegida, — por la edad en que se la abraza, por la presión mayor del ejemplo o del interés.

Importa una nueva oportunidad para la espontaneidad espiritual. A las veces como corrección de las vías que abrió la primera juventud improvisadora, puede sacar a luz una fuerza pristina del espíritu que estaba condenada a muerte.

Pero la ley primordial es la del desinterés. Es ella la que da su pleno valor al ocio y permite poseerse a sí mismo y amar la tarea por sólo el amor a la tarea, hacer que la fuente que llevamos dentro discurra su linfa siguiendo el ritmo de su fuerza y su corriente. Esta condición es esenecial para que se alcance el fin del ocio: perfeccionar y embellecer nuestras horas frágiles para que antes de que se rompa el hilo que las une, desprendan una nueva armonía en el mundo.

Para esto el ocio debe ser llenado con desdén absoluto de toda malicia o conveniencia: en ello se ha alejado por entero del quehacer. En este aspecto es su

antítesis. En el ocio todo hombre debe aproximarse al artista o al filósofo, a uno y a otro, a un tiempo. Deja de ser un rodaje o un tornillo. Sea generoso el hombre con su ocio: abandónese a él. Si colecciona, si poda, si juega, que tenga su colección los mejores ejemplares, sea medido de ramas y pomposo de rosas su rosal, que sea su gesto en el juego alegre y sabio.

Llegamos aquí a enunciar dos finalidades que la vida moderna exige realizar al ocio: sea el camino que otorgue soledad y que aproxime a la naturaleza.

De soledad y naturaleza está privado el hombre moderno, por obra de la concentración de las grandes urbes, dela urbanización creciente de la campiña; de la vida industrial, la fiebre de las pasiones, el infatigable hostigar de las necesidades cada vez más artificiales que ellas germinan.

Tal vez fuera más exacto decir lo contrario, o sea que por falta de la hora de soledad y por el alejamiento de la vida natural, nuestras necesidades y nuestra turbación han crecido tanto.

Hemos concluído por desconocernos a nosotros mismos, a temer escuchar la voz de nuestro propio corazón, y a caminar un poco como delirantes, un poco como sonámbulos.

Esa congoja ahogada de los modernos que se resuelve a veces en una mueca sonriente y cansada, debida al alcohol de la actividad febril y de la excitación de las ambiciones, encontrará remedio en el cultivo de esas dos direcciones.

La resistencia del viandante señalará la estación en que, habrá de detenerse: unos llegarán a gustar la sencillez simplemente, otros, más audaces, sanarán de la locura de la vanidad, algunos reconocerán en más prolongada marcha la armonía profunda del universo. Ese es el camino.

Andándole, se habrá visto la fuente de la inquietud que nos consume: considerar que la felicidad es una cantidad, una caja repleta, una copa desbordante, un cántaro que regurgita.

La soledad y la naturaleza le harán descubrir, sin querer, sorprendido, las estrellas, y escuchará voces inesperadas y anunciadoras en la tierra. Tendrá el instante que Pitágoras aconsejaba para repasar las acciones del día, el caer de la tarde, que es el instante que el cristianismo recogió para engarzar en el oro de su último rayo la paz contemplativa del *angelus*.

El quehacer, por su naturaleza, parece cuantitativo: vierte su fruto en la copa o el cántaro, y ni en el llenar de ellos parece que se fatigara su apremio.

El ocio abasta también la copa o el cántaro, pero no vertiendo en ellos sus frutos, sino apocando la sed y dando al agua un sabor más recóndito y una virtud aplacadora que, en verdad, está en los labios del que perdió el tiempo mirando las estrellas o recogiéndose un instante a la caída de la tarde.

## REFORMA AL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES (1)

Las escuelas normales, organismos destinados exclusivamente a la formación de maestros para la enseñanza primaria, funcionan bajo la dependencia directa del Ministerio de Instrucción Pública. El Consejo de Educación, a pesar de las prescripciones expresas de la Ley, que le asignan la atribución y el deber de intervenir, no solamente en cuanto se refiere a la disciplina, higiene y régimen interno, sino también a la enseñanza que en ellas se imparte, no mantiene con las mis-

(1) Informe del Inspector General Sr. Valentín Mestroni.

mas vinculación alguna de relación o dependencia, lo que ha motivado, por extrañas circunstancias que no es del caso determinar y contra la sabia previsión de los legisladores, que la formación del personal de maestros sea ajena a la autoridad a cuyo cargo se halla precisamente la administración y dirección técnica de la escuela primaria.

Ocurre así y no es ésta sino una de las consecuencias lógicas de tal situación, que los docentes egresan de los establecimientos normales con un caudal de conocimientos y aptitudes profesionales no siempre adaptado o coincidente con la orientación técnica de las escuelas primarias, dependientes del Consejo, o insuficiente para cumplir las exigencias de la Ley misma sobre el mínimum de instrucción obligatoria establecido con respecto a algunas disciplinas de la enseñanza. Tal sucede, por ejemplo, en lo que se refiere a dibujo, música vocal, gimnástica, labores de mano y nociones prácticas de agricultura y ganadería, la enseñanza de algunas de cuyas asignaturas ha sido indispensable poner a cargo de profesores especiales, sin ventajas pedagógicas en cuanto a la unidad de la acción didáctica que debe presidirla, ni beneficio para el presupuesto escolar, sobre el que gravita la pesada carga que supone el mantenimiento de dicho personal.

Preparar al docente a fin de que a su egreso de la Escuela Normal se halle capacitado para impartir por sí mismo la enseñanza completa que corresponde al ciclo primario, es, pues, una medida de buen gobierno, no solamente desde el punto de vista escolar, sino también por la economía que ello significará para el erario público.

La solución de este problema escapa a las atribuciones actuales del Consejo, que carece de facultad para intervenir en el gobierno de las escuelas normales. Tam-

poco es, sin duda, la ocasión de reclamar la superintendencia que sobre ellas le acuerda la Ley. Ambas circunstancias, sin embargo, no excluyen la oportunidad y conveniencia de que ofrezca, respondiendo a aquel fin, su colaboración a la autoridad de que dichas escuelas dependen, lo que para ésta sería seguramente de inestimable beneficio, teniendo en cuenta la importancia de la información que el Consejo está en condiciones de aportarle.

Podría éste, en tal sentido, propiciar la reforma del plan de estudios de las escuelas normales, a fin de que los docentes egresen de ellas capacitados, en preparación y aptitud, para cumplir integralmente la función que la Ley les asigna; o en otras palabras, usando las propias del señor Presidente en documento hecho público, "para hacer el nuevo maestro que necesitamos".

Dicha reforma debería referirse, en primer término, a la incorporación de algunas asignaturas y a la intensificación de la enseñanza de otras ya existentes en el plan actual, aunque sin tener el carácter y el alcance intensivo indispensables para dar al maestro la aptitud docente en cada una de esas especialidades.

Con excepción de lo que se refiere a la música y al dibujo, ninguna objeción formal ni de fondo podría hacerse, seguramente, al propósito de poner a cargo de los maestros de grado la enseñanza de las asignaturas antes indicadas; y en cuanto a aquéllas, cabe hacer presente que si bien es cierto que por su carácter de especialidad artística requiere, preparación técnica y condiciones vocacionales superiores en quien ha de impartirlas, no lo es menos que al incluirse, por mandato expreso de la Ley, ambas disciplinas en el plan de estudios de las escuelas primarias, no se ha tenido en cuenta, en modo alguno, otra finalidad que la de educar en un caso el oído y en el otro la mano,

y en ambos la sensibilidad del niño, por lo que su enseñanza, elementalísima y práctica, debe tener un carácter esencialmente educativo, más que técnico, y estar en consecuencia, a cargo de maestros, más que de artistas. Así lo ha entendido el Consejo sin duda, al establecer en la reglamentación del ingreso a la docencia, bonificación de puntos para los aspirantes que acrediten poseer, además de los certificados de estudios correspondientes a esas especialidades artísticas, el diploma de maestro normal.

La reforma propuesta lleva, desde luego, implícita la necesidad de aumentar el término correspondiente al ciclo de estudios normales, cuya duración podría fijarse en cinco años, a fin de dar a la enseñanza, en su nueva orientación, el carácter intensivo que exige el propósito enunciado.

Conseguido éste, la supresión de los profesores especiales podría realizarse en forma paulatina ,a cuyo efecto el Consejo, respetando las situaciones creadas, tendría el recurso de no llenar las vacantes que se produzcan, cualquiera que sea el motivo de ellas.

Una última consideración creo oportuno hacer presente: el incalculable beneficio que para la escuela del interior, alejada de los centros urbanos, reportará la incorporación de maestros capacitados integralmente para el cumplimiento de las funciones que la Ley establece.

Inspección Técnica General, 7 de julio de 1931.

## ESCALAFON PARA LA CAPITAL (1)

No hemos introducido reformas fundamentales al Escalafón aprobado en 1928. Nuestra labor ha consistido en modestos retoques y modificaciones leves, que no afectan los principios generales que sirvieron de base a aquel cuerpo de doctrina.

Respetando el carácter electivo de las juntas y su índole de cuerpos calificadores del personal, hemos creído prudente, sin embargo, establecer algunas limitaciones al sistema.

Dejamos subsistente, por ejemplo, el sistema electivo, pero damos participación al Consejo Nacional en el nombramiento de alguno de los miembros que las integran. Establecemos el voto secreto y obligatorio no sólo para evitar presiones morales, sino también para que sufragen mayor número de docentes.

En punto a la calificación de los conceptos nos apartamos de las normas establecidas en el Escalafón anterior. Por esta razón y por tratarse de un asunto de vital importancia, queremos expresar siquiera sea brevemente las causas en que se funda nuestra disparidad de criterio.

La copiosa serie de rectificaciones que con tanta largueza se hizo en cierta época, trajo como consecuencia que los direceores, viendo modificado con tanta benignidad el concepto por ellos emitido, optasen por la fórmula que no traía aparejada la descalificación de la autoridad directiva; la de prodigar el concepto de *muy bueno*. Así se llegó a la casi absoluta uniformidad en la apreciación sintética. No hay que extenderse en lar-

---

(1) Nota de la Comisión de Inspectores presidida por el Inspector General Prof. V. Mestroni, acompañada al proyecto que disentido por el Consejo constituyó el escalafón de 1931.

gas consideraciones sobre el peligro que entraña esta injusta nivelación de los conceptos.

Como arbitrio para remediar el mal, el anterior Escalafón, desconfiando de directores e inspectores, encomendó a las juntas la calificación de los docentes. Creemos que se trata de un extremo más peligroso aun. El sistema que proponemos pone en manos de directores e inspectores la apreciación sintética y confía a las juntas tan sólo la determinación que corresponda. Es un humilde criterio de transacción, pero que tiene la ventaja de no privar del derecho de dar el concepto a los funcionarios llamados naturalmente a emitirlo y además, la de ofrecer garantías de mayor fiscalización.

No pondremos punto final a esta nota sin declarar expresamente que ni éste, ni ningún otro Escalafón, puede satisfacer plenamente a todo el personal; tantos y tan diversos son los intereses que afecta un cuerpo de doctrina de esta índole, y tan aleatoria y discutible es la apreciación de factores como el título, la antigüedad y el concepto. Los docentes cargados de experiencia, abogan por la larga espera de los que se inician; los jóvenes, pletóricos de energías, pugnan por amenguar el valor de la antigüedad; hay quien pide que se dé a los títulos valor desmedido; pretenden otros que sólo valga el diploma de maestro normal; defienden no pocos la equiparación de los servicios provinicales, etc., etc. Y todos están en posesión de una partícula de verdad, que mirada con la lente de la pasión se les convierte en la verdad total.

No faltan, por último los enemigos de todo Escalafón, porque según afirman, las normas de ésta índole no sirven para designar a los más aptos. Lástima grande que los adversarios de estas pautas o normas, que existen en las instituciones mejor organizadas, no

nos comuniquen los maravillosos procedimientos de que disponen para elegir a los mejores sin sujetarse a normas preestablecidas.

## ESCALAFON PARA PROVINCIAS (1)

### (Aplicado también a Territorios)

En general, se ha conservado el espíritu y en más de un caso hasta la letra, de algunas normas del Escalafón de la Capital. Pero bien se comprende que hemos debido establecer también preceptos de índole especial, aplicables tan solo a las Escuelas de Provincias.

Prescindiendo de menudos pormenores, recordaremos que en las escuelas de la Ley 4874 los pases tienen importancia capital y deben necesariamente relacionarse con el ingreso en la carrera, si se quiere evitar la flagrante injusticia de que un docente con largos y buenos años de servicios no pueda conseguir el traslado a una escuela bien ubicada, y que en cambio, un maestro ingrese directamente en un establecimiento privilegiado por su situación.

Recuérdese que no es excepcional el caso de docentes, que, desesperando de obtener un pase con el mismo cargo, lo solicitan con pérdidas de sueldo y de jerarquía: ¡tan grande es el valor de un traslado en estos establecimientos!

No con preceptos vagos y fáciles de burlar, sino mediante disposiciones claras y precisas se establece que las vacantes en escuelas de situación privilegiada se llenaran, no por medio de la terna de ingreso, sino

(1) Notas de la Comisión de Inspectores presidida por el Sr. Jorge Guasch Leguizamón, elevando el proyecto que con escasas modificaciones fué sancionado por el Consejo.

con pase de los docentes que tengan mayores méritos profesionales. No creemos que pueda haber prescripción más justa y estimuladora.

El ingreso se rige, como en la Capital, por el sistema de puntos; pero con una modificación de suma importancia: las notas se computan en fracciones.

Gracias a este sistema se forma una escala de méritos que elimina en absoluto la recomendación. Por otra parte el candidato tiene computada la calificación hasta los centésimos, es decir, que el Consejo ni le quita ni le agrega nada. (Téngase presente que en el Escalafón de la Capital el aspirante cuya calificación se eleva a siete, cincuenta (7.50) figura con siete puntos, y el que tiene 7.51 con *ocho*.

Proponemos normas fundadas en principios éticos y que no son simples construcciones líricas, sino preceptos fácilmente aplicables. No han de acongojarnos, pues, las críticas que desencaden este proyecto. Tomamos como base el título, las notas, la antigüedad de gestiones, y el concepto (esto último cuando se trate de docentes con servicios anteriores), es decir, hechos que si no son *infalibles* — la infalibilidad no pertenece al reino de los escalafones — constituyen las únicas pautas racionales de que puede echarse mano, si se quiere evitar que la arbitrariedad o las recomendaciones decidan la suerte de los docentes.

Triste es que un docente recurra al padrinazgo: pero más deplorable aún es que el Estado deje en los reglamentos resquicios que hagan posible la arbitrariedad, la recomendación o el favor personal.

A evitar que el maestro impulsado por la dura necesidad se vea forzado a valerse de influencias, tiende la presente reglamentación que sometemos al sereno examen del Consejo Nacional.

## TRABAJO MANUAL EDUCATIVO (1)

Para que nuestras escuelas den la educación intelectual, moral y física a que alude el artículo 1º de la Ley 1420, es necesario llenar un vacío que se advierte en la enseñanza primaria :el referente al trabajo manual educativo. Y antes de pensar en la incorporación al plan de estudios de esa disciplina, como materia fundamental, es menester, claro está, contar con el personal técnico necesario. Mientras la preparación del maestro primario no responda íntegramente a la finalidad que busca la escuela primaria, no tiene el Consejo otro medio de resolver el problema que el establecimiento de cursos especiales.

Del propio modo que no es indiferente la naturaleza de los conocimientos cuando se trata de favorecer la observación o el raciocinio, tampoco es indiferente la clase de trabajo manual que se ejecuta. Decir que *lo importante es que el alumno ocupe las manos*, dando así valor secundario a la *índole* de la labor que realice, es error tan grave como el de creer que lo capital es que el niño piense, sea cual fuere el contenido lógico que pongamos a su alcance.

Un error más grave aún consiste en dejarse deslumbrar por el practicismo. Hay quien repudia el trabajo manual educativo y encomia las llamadas manualidades.

La escuela primaria debe formar al hombre, no al especialista. El trabajo manual, estudiando la calidad de los materiales (se evitan los peligrosos, los antihigiénicos, los repugnantes) y, teniendo como meta la finalidad educativa, establece el plan racional para edu-

(1) Informe del Sr. Inspector General don V. Mestroni, fundando la creación de cursos de trabajos manuales que funcionaron en 1931 y 1932.

car la mano. Así como el espíritu agudo, penetrante, que ciertas disciplinas contribuyan a formar, servirá al niño en la vida, tanto para comprender los graves problemas como para los minúsculos asuntos del vivir cotiadiano, así también la educación racional de la mano (es desde luego, educación de la vista y disciplina mental) le será de inapreciable valor en la vida, sea cual fuere la índole de sus ocupaciones habituales. Dicho se está que el trabajo manual coloca al niño en excelentes condiciones para especializarse más tarde en cualquier tarea manual de naturaleza utilitaria.

La escuela primaria suministra ciertos conocimientos indispensables para la vida en sociedades cultas y, sobre todo de encauzar por buena senda el desarrollo intelectual, moral y físico del niño. Forma al hombre y al ciudadano; no al especialista cestero o carpintero. Pero en la mano adiestrada racionalmente por el trabajo manual educativo tiene el niño en estado potencial la posibilidad de especializarse ulteriormente en cualquier labor material, si a ello lo lleven las necesidades de su existencia.

En mérito a estas consideraciones, el Consejo Nacional de Educación adoptó la siguiente resolución:

1º — Crear en el Instituto "Félix Fernando Bernasconi", los cursos destinados a preparar el personal especializado en la enseñanza del trabajo manual educativo.

2º — Los cursos funcionarán desde el 10 de Diciembre hasta el 28 de Febrero, con un horario mínimo de 6 horas semanales y comprenderá las especialidades de *Cartonado y Plegado.*

3º — Serán dictados por profesores especializados y de reconocida competencia, que darán gratuitamente su enseñanza.

4º — Para inscribirse en estos cursos es requisito indispensable ser maestro normal nacional. La selección entre los aspirantes se hará tomando como base las calificaciones obtenidas en los cuatro años del curso normal.

5º — Los concurrentes al curso deberán tener una asistencia superior al 85 o|o de las clases dadas y para rendir la prueba final tendrán que haber completado las series de modelos establecidas.

6º — La Comisión Examinadora estará constituída por el Jefe de Profesores, los Directores de los cursos, el Director del Instituto, Sr. Salvador Lartigue y el Subinspector General de Escuelas Particulares, Sr. Abelardo Baró.

7º. — La prueba final, que consistirá en la ejecución de un modelo ante la Comisión Examinadora, se calificará de acuerdo con la escala de 0 a 10. El Tribunal tendrá en cuenta, además, la actuación del alumno durante el curso y las aptitudes demostradas. Se considerará aprobado el aspirante que obtenga como mínimo 4 puntos.

8º — Los alumnos que resulten aprobados en la prueba final a que se refiere el artículo anterior, recibirán un certificado de aptitud en que consten las especializaciones cursadas. ((Varones: slojd y cartonado. Mujeres: cartonado y plegado).

9º — El Certificado aludido en el artículo 8º dará los siguientes beneficios:

a) A los varones: el derecho a desempeñar las cátedras de trabajo manual (Escalafón Art. 54, Inc. D).

b) A las mujeres: una bonificación de seis meses de antigüedad para las maestras en ejercicio de la docencia. Para las aspirantes a puesto la preferencia absoluta para integrar ternas, dentro de las que tuvieren igual número de puntos. No podrán acumularse ambos beneficios.

10. — Una comisión compuesta por los Inspectores Generales se encargará de vigilar los cursos establecidos en esta reglamentación y de tomar las medidas necesarisa para su funcionamiento.

La resolución fué cumplida y los cursos se desenvolvieron en el mejor éxito.

## CONFERENCIAS METODOLOGICAS (1)

En el presente año esta Inspección General organizó conferencias de orientación metodológicas sobre tres materias de importancia suma en la escuela primaria: Lenguaje, Ciencias Naturales y Matemáticas. Recuérdese que las disciplinas de nuestros programas se agrupan en tres conjuntos: los llamados *estudios reales* que tratan de la naturaleza, y los que se designan con el nombre de *formales*, porque ,'proporcionan la forma para expresar o exteriorizar los conocimientos" y el último grupo constituído por la aritmética y la geometría.

La naturaleza de los temas y la circunstancia de haberlos tratado con visión clara de las necesidades de nuestra escuela, hicieron que tales disertaciones fuesen acogidas con muestras de agrado e interés evidentes.

Pero ha de convenirse en que las conferencias aisladas cuando se trata de asuntos rigurosamente técnicos,

(1) Informe de los Inspectores Generales Sres. V. Mestroni y J. Guasch Leguizamón. Las conferencias se realizaron, cumpliéndose la previsión de los iniciadores.

aunque dejen sugestiones útiles y hasta trasmitan algunas nociones importantes, si se refieren a un punto especial de la materia, corren el riesgo de no interesar, y si abarcan varios temas suelen consistir en una mera desfloración de asuntos.

Sin desconocer la importancia de las conferencias, no puede negarse la gran superioridad de los cursos, aunque sean breves, porque permiten tratar ordenada y sistemáticamente los asuntos; y si se establecen sobre la base de la asistencia obligatoria y del trabajo de los concurrentes, convierten el pasivo oyente de las conferencias en elemento dinámico que recibe sugestiones y enseñanzas y las traduce en hechos.

Justo es reconocer, sin embargo, que en la organización de cursos se tropieza con más de un inconveniente.

En primer lugar, si abundan los maestros dispuestos a *escuchar* una o más conferencias, no es tan crecido el número de docentes decididos a llenar los requisitos que impone un curso serio: asistencia *regular*, realización de trabajos prácticos, sometimiento a pruebas de capacidad, etc., etc.

En segundo lugar, si no puede ponerse en tela de juicio que está dentro de las atribuciones del Consejo Nacional la implantación de cursos de esta índole, ya que la Ley lo faculta expresamente hasta para contratar especialistas y para expedir títulos (artículo 26 e incisos 12 y 20 del artículo 57); no es menos cierto que habiendo imperiosa y urgente necesidad de aumentar el número de escuelas, no es posible invertir ni la más pequeña suma de dinero en pagar profesores.

Ahora bien, la cantidad de aspirantes que se presentaron para inscribirse en los "Cursos de Trabajo Manual Educativo", demuestra claramente la existencia de buen número de maestros, con excelentes califica-

ciones y dispuestos a someterse a todas las exigencias de un curso de especie, siempre, claro está, que el esfuerzo realizado sea oficialmente reconocido.

En cuanto a los profesores — asunto de importancia suma — esta Inspección General puede asegurar al señor Presidente que hay personas capaces de dictar con eficacia la metodología de esas asignaturas, y que muy complacidas realizarían gratuitamente esa tarea.

El Consejo Nacional, que ha debido consagrar principalmente sus energías a una tarea de encauzamiento y ajuste de la administración, podría coronar su labor con una obra de orientación técnica cual sería el curso de Metodología de las ciencias naturales, el lenguaje y las matemáticas, que a continuación se planea.

Por tratarse de una iniciativa seria, eficaz, que no implicaría ningún gasto y en cuya feliz realización pondrán todo su empeño las personas que se sienten solidarias con la obra que realiza el Consejo, esta Inspección General propone la adopción de las medidas siguientes:

1º — Establecer cursos metodológicos a los tres conjuntos a que se refieren los programas en vigor: estudios reales, estudios formales y Aritmética y Geometría.

2º — Los cursos durarán tres meses, comprenderán la metodología de las ciencias naturales, el lenguaje y las matemáticas, y funcionarán con un horario de nueve horas semanales, tres para cada una de esas asignaturas.

3º — Serán dictados gratuitamente por profesores especialistas que, a la vez, tengan actuación en la escuela primaria.

4º — Para inscribirse en estos cursos es requisito indispensable ser maestro normal nacional. La selec-

ción entre los aspirantes se hará tomando como base las calificaciones obtenidas en los cuatro años del curso normal y computando hasta los centésimos.

5º — Los alumnos deberán tener en cada una de las materias una asistencia superior al 85 o|o de las clases dadas.

6º — Durante el curso, los alumnos estarán obligados a realizar los trabajos que se les encomienden: disertaciones orales, ejercicios escritos, trabajos prácticos.

7º — Los alumnos que llenen los requisitos establecidos en los puntos 5º y 6º podrán presentarse a rendir la prueba final, que tomará un tribunal formado en cada materia por el Director del Curso y los profesores auxiliares, e integrado por un Inspector que designará el Consejo Nacional.

8º — Para juzgar la prueba final, que se calificará con la apreciación de *aprobado* o *desaprobado*, se tendrá en cuenta la actuación del alumno durante el curso.

9º — A los aspirantes que fueren aprobados en las tres materias se les extenderá un certificado en que consten las asignaturas cursadas. (Metodología de las Ciencias Naturales, el Lenguaje y las Matemáticas).

10. — El certificado a que se refiere el artículo anterior dará los beneficios siguientes:

Al personal en ejercicio, una bonificación de seis meses de antigüedad.

A los aspirantes a puesto, la preferencia absoluta para integrar ternas, entre los inscriptos que tuvieren igual número de puntos.

Ambos beneficios no son acumulables.

11. — Los docentes que obtengan el certificado que estatuye el artículo 9º, si también hubiesen sido aprobados en los cursos establecidos por resolución de fecha 11 de Diciembre (Exp. 32646, I.), no podrán acu-

mular ambos beneficios. Deberán optar entre los que acuerda esta resolución y los establecidos para el curso de trabajo manual educativo.

12. — La Inspección Técnica de la Capital se encargará de vigilar los cursos establecidos por esta reglamentación y de tomar las medidas necesarias para su funcionamiento.

## ESCUELAS DOMICILIARIAS (PROYECTO) (1)

La enseñanza primaria en Provincias y Territorios por maestros normales en los núcleos de población donde los niños no alcanzan al número reglamentario.

1º — La enseñanza a que se refiere esta resolución comprende a núcleos de niños no menores de 10 ni mayores de 25, y que se encuentren fuera del radio de las esculas actuales, nacionales, provinciales, municipales o particulares.

2º — La enseñanza será dada en el domicilio del propio maestro.

3º — Los maestros que aspiren a dictar esta enseñanza deberán inscribirse en el Consejo Escolar de la Provincia o en su defecto en la Inspección Seccional en cuya jurisdicción se encuentren los niños.

4º — Dichos maestros deberán acompañar la nómina de los niños a quienes impartan la enseñanza, con indicación del lugar, domicilio, edad.

5º — Se admitirán solamente en la inscripción a niños que no hayan figurado en ninguna matrícula anterior de ninguna escuela.

6º — El Consejo Escolar autorizará a los maestros inscriptos a impartir la enseñanza que reglamenta es-

(1) Este proyecto aspira a dar solución al problema escolar en los lugares donde no existe el mínimo reglamentario de alumnos.

ta disposición después de las siguientes comprobaciones:

1º — Título de maestro normal, buena conducta y buena salud.

2º — Buenas condiciones higiénicas del domicilio del maestro, donde dará la enseñanza.

3º — Que los niños inscriptos sean analfabetos, para cuyo fin el C. Escolar o Inspector adoptarán las medidas necesarias.

7º — La enseñanza comprenderá: lectura, escritura y cuentas elementales y deberá ser satisfactoriamente trasmitida dentro del término de 9 meses. Puede comenzar en cualquier época y terminará dentro del plazo expresado.

8º — El pago de la enseñanza se hará en la siguiente forma:

a) Si la asistencia media es superior a 10 niños e inferior a 15, la retribución consistirá en tres cuotas, la primera de 300 pesos a los dos meses de comenzada la enseñanza, la segunda de 300 pesos a los cuatro meses y una tercera de 400 pesos al darse por terminada la enseñanza.

b) Si la asistencia media es superior a 15 niños e inferior a 20, la retribución se hará en tres cuotas: la primera de 300 pesos a los dos meses de comenzada la enseñanza, 400 pesos a los cuatro meses y 500 pesos al terminar la enseñanza.

9º — El Consejo Nacional facilitará libros escolares, cuadernos, lápices y tinta para el desempeño de esta enseñanza.

10. — Todas las medidas adoptadas por los Consejos Escolares deberán ser consideradas en definitiva por el Consejo Nacional de Educación.

## FIN DE LA TAREA

Buenos Aires, Febrero 20 de 1932.

Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública:

"He terminado la tarea que el gobierno provisional de la República me confirió al designarme presidente del Consejo Nacional de Educación, en Noviembre 20 de 1930.

"Dígnese V. E. aceptar, en consecuencia, esta renuncia de ese cargo. Tenga V. E. la seguridad de que he puesto todo mi empeño en responder dignamente al honor de la designación. El Consejo Nacional de Educación y su presidente han trabajado para hacer en la escuela lo que la ley manda y el país exige: que no prevalezca en ella ningún interés que no sea el de la propia escuela.

"Esperamos que el fruto responda a la intención y al duro trabajo con que ella ha sido servida.

"Debo reconocer que tal obra ha sido posible por el respeto con que el Gobierno ha rodeado la autonomía del Consejo Nacional de Educación".

Buenos Aires, 20 de Febrero de 1932.

Al señor doctor Juan B. Terán.

Tengo el agrado de dirigirme a Vd., comunicándole en copia autenticada, el decreto dictado en la fecha por el Poder Ejecutivo Provisional, por el cual se le acepta la renuncia presentada por Vd. del cargo de Presidente del Consejo Nacional de Educación y se le dan las gracias por los importantes servicios prestados.

Al hacerlo cúmpleme expresarle en nombre del Excelentísimo señor Presidente del Gobierno Provisional y en el mío propio, el mayor agradecimiento por el celo, desinterés y patriotismo con que ha desempeñado el delicado cargo que le fuera confiado, dignificando el apostolado del magisterio en forma trascendental y dejando bien marcados rumbos. (Firmado) *A. Bioy* — Ministro de Instrucción Pública.

## INDICE


Pág.

Introducción ..... IX

### Primera Parte

TEORÍA

I La espiritualización de la escuela ..... 3
II „ „ „ „ „ ..... 15
III „ „ „ „ „ ..... 21
IV El individuo y la sociedad en la escuela .... 23
V La conducta y la educación ..... 33
VI El practicismo en la escuela primaria ..... 39
VII Legalismo ..... 43
VIII ¿Legalismo y Revolución? ..... 48

### Segunda Parte

INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN 1931

I Responsabilidad - Justicia ..... 57
II El individuo y la sociedad en la escuela .... 70
III Reforma escolar sin modificación de planes. El ejemplo como método ..... 78
IV La escuela común y la enseñanza práctica .. 88
V La escuela de adultos ..... 92
VI Legalismo ..... 104
VII Nacionalismo ..... 114
VII La implantación del orden ..... 132

## Tercera Parte

### Discursos, circulares, documentos, lecturas, etc.


| | Pág. |
|---|---|
| Discursos, circulares, documentos, lecturas, etc. | 145 |
| Nuevo programa escolar | 147 |
| La idea de la responsabilidad como fin de la escuela | 151 |
| El estado y la colaboración popular en la enseñanza | 157 |
| El Censo Escolar de 1931 | 160 |
| Sarmiento | 163 |
| Inauguración de la Escuela Antonio Bermejo | 169 |
| Una benefactora de los niños - Victoria Aguirre | 171 |
| Homenaje a los maestros muertos | 174 |
| Mensaje al iniciarse los cursos de 1931 | 176 |
| Orientación nacionalista | 178 |
| La escuela como fuente de vida local | 179 |
| Libro histórico y cooperación escolar | 184 |
| Fiesta del árbol y propaganda del ahorro | 186 |
| Las autoridades provinciales y las escuelas nacionales | 188 |
| Despedida a los niños egresados en 1931 | 189 |
| La pedagogía del ocio | 189 |
| Reforma al plan de estudios de escuelas normales | 194 |
| Escalafón para la Capital | 198 |
| Escalafón para provincias | 200 |
| Trabajo manual educativo | 202 |
| Conferencias metodológicas | 205 |
| Escuelas domiciliarias (proyecto) | 209 |
| Fin de la tarea | 211 |

Establecimientos Graficos
A. BAIOCCO y Cía.
CENTENERA 429-35 BS. AIRES